Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»

Общая психология

Учебное пособие

Ярославль
2013

ISBN 978-5-87555-885-6

УДК 159.9
ББК 88.3
О 28

Издается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор Л.Ю. Субботина;
доктор психологических наук, профессор М.М. Кашапов

О 28 **Общая психология** : учебное пособие / под общ. ред. Н.П. Ансимовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013.

ISBN 978-5-87555-885-6

Издание предназначено студентам бакалавриата и специалитета направления 030300 «Психология», изучающих курсы «Общая психология» и «Психология человека», а также студентам других направлений и специальностей, изучающих курс «Психология».

Материал, подлежащий изучению в рамках курса, соответствует III ФГОС ВПО, разделен на главы, соответствующие разделам дисциплин «Общая психология» и «Психология человека». Учебное пособие может быть использовано психологами, педагогами и другими специалистами социальной сферы.

Издание выполнено в программе Adobe Acrobat Professional, минимальные системные требования: проц 1,3 ГГц (Intel, AMD);Windows 2000(SP4); Windows XP Professional, Home Edition; Windows Vista, Windows7; Оперативная память 256 Мб (минимум 128 Мб); Internet Explorer 6.0, 7.0, 8.0; Firefox 2.0 или 3.0; свободное место на винчестере 335 Мб. Использование программой Adobe Reader.

УДК 159.9 ББК 88.373

Авторы: Ансимова Н.П. (главы 4, 7, 11, 13), Деревянкина Н.А. (глава 18), Жедунова Л.Г. (главы 3, 21), Заверткина Е.Г. (главы 8, 23), Ковальская О. С. (глава 20), Корнеева Е.Н. (глава 9), Мазилов В.А. (глава 1), Огородникова Л.А. (главы 16, 19), Поваренков Ю.П. (главы 17, 22), Ракитина О.В. (глава 14), Рукавишникова Н.Г. (главы 6, 15, 18), Слепко Ю.Н. (главы 2, 12), Цымбалюк А.Э. (глава 10), Чиркова М.А. (глава 5).

Самостоятельное текстовое электронное издание
Номер государственной регистрации электронного издания 0321303209

Учебное издание

Общая психология

Учебное пособие

Редактор текста Л.К. Шереметьева
Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева
Объём текстового материала − 22,8 уч.-изд. л.
Объём издания 6Мб
Тираж 50 экз.
Комплектация издания − 1 диск (CD)

Издательство ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ)»
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Запись на материальный носитель осуществил:

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ

Что такое психология

Психология («психе» — душа, «логос» — учение, наука) — слово греческого происхождения, буквально означает «наука о душе». На этом основывается известное определение, согласно которому психология — это наука о психике. В целом это правильно, хотя требуются некоторые уточнения. В современном общественном сознании слова «душа» и «психика» фактически являются синонимами: научная психология предпочитает использовать термин «психика», религиозные мыслители и некоторые философы говорят о «душе».

Слово «психология» многозначно. В обыденном языке слово «психология» используется для характеристики психического склада личности, особенностей того или иного человека, группы людей: «у него (у них) такая психология».

В данном учебном пособии будет рассматриваться другое значение слова «психология», которое зафиксировано в его этимологии: **психология** — *учение о психике, душе*. Отечественный психолог М.С. Роговин (1921—1993) утверждал, что можно выделить три этапа в становлении психологии как науки. Это этапы донаучной психологии, философской психологии и, наконец, научной психологии.

Донаучная психология — это познание другого человека и самого себя непосредственно в процессах деятельности и взаимного общения людей. По выражению французского психолога П. Жане (1859—1947), это психология, которую народ создает еще до психологов. Здесь деятельность и знание слиты воедино, обусловленные необходимостью понимать другого человека и предвидеть его поступки. Источником знаний о психике в донаучной психологии выступают: 1) личный опыт (житейские обобщения, возникающие в результате наблюдения за другими людьми, самим собой); 2) общественный опыт (представления, традиции, обычаи, которые передаются

от поколения к поколению). Понятия донаучной психологии совпадают по своему содержанию с языковыми значениями. Роговин подчеркивает, что самому существу донаучной психологии соответствует способ объяснения, получивший название «объяснение с позиций здравого смысла». Донаучное психологическое знание не систематизировано, не отрефлексировано, поэтому часто вообще не осознается как знание. В донаучном знании верные представления могут соседствовать с ошибочными обобщениями, предрассудками.

Философская психология — знание о психике, полученное с помощью умозрительных рассуждений. Эти знания либо выводятся из общих философских принципов, либо являются результатом рассуждений по аналогии. Философское знание о психике обычно упорядочено в соответствии с теми или иными исходными принципами. Как указывает Роговин, на уровне философской психологии первоначально смутное, целостное понятие души подвергается анализу и мысленному расчленению с последующим объединением на основе принципов, непосредственно вытекающих из материалистического или идеалистического мировоззрений. По сравнению с донаучной психологией, которая ей предшествует и оказывает на нее большое влияние (особенно на ранних этапах), для философской психологии характерным является не только поиск некоторого объяснительного принципа для психического, но и стремление установить общие законы, которым душа должна подчиняться так же, как подчиняются им и все природные стихии.

Научная психология возникла относительно недавно — во второй половине XIX в. Обычно ее появление ассоциируется с использованием в психологии экспериментального метода. Некоторые основания для этого, несомненно, есть: «создатель» научной психологии В. Вундт писал, что если определять разработанную им физиологическую психологию по методу, то ее можно охарактеризовать как «экспериментальную». Другое дело, что метод эксперимента оставался у Вундта вспомогательным, создающим

оптимальные условия для собственно психологического метода — самонаблюдения. Кроме того, сам Вундт неоднократно подчеркивал, что экспериментальная психология — это далеко не вся психология, а лишь ее часть. Хотя XIX век дал немало примеров удачного использования метода эксперимента, прошло достаточно времени, прежде чем психология стала по-настоящему экспериментальной наукой.

Знание в научной психологии имеет эмпирическую, фактологическую основу. Факты добываются в специально проводимом исследовании, которое использует для этого специальные процедуры (методы), главными среди которых являются целенаправленное систематическое наблюдение и эксперимент. Теории, конструируемые научной психологией, имеют эмпирическую основу, подвергаются (в идеале) всесторонней проверке.

Возникновение психологии

Выдающийся немецкий ученый Г. Эббингауз (1850—1909) в своем знаменитом учебнике психологии писал, что психология «имеет длинное прошлое, но краткую историю». Почему история психологии краткая? Дело в том, что возраст научной психологии немногим более ста лет, поэтому психология (по сравнению с многими другими научными дисциплинами) еще очень молодая наука.

Под «длинным прошлым» Эббингауз понимает то, что в течение многих веков психологические знания накапливались в недрах других наук, главным образом философии и естествознания. Размышления о психике, душе человека можно найти у мыслителей Древнего Китая, Индии, Египта. Естественно, что и в искусстве нашло отражение «движение человеческой души». Повседневный жизненный опыт также внес свой вклад в сокровищницу знаний о психическом.

Если говорить о возникновении донаучной психологии, то можно условно считать, что это произошло одновременно с возникновением человеческого общества.

Философская психология возникает значительно позднее. М.С. Роговин

отмечает, что ее начало не может быть обозначено какой-то определенной датой хотя бы уже потому, что длительным был процесс вычленения ее из донаучной психологии. Скорее всего, оно может быть отнесено к VII—VI вв. до н.э. М.С. Роговин писал: «Возникновение философской психологии закономерно в том смысле, что, когда человеческое общество достигает определенной ступени развития производительных сил и производственных отношений, культуры, государственности, возникает философская психология — составная часть первичных и разрозненных научных знаний; из-за отсутствия специальных методов исследования и наличия мифотворческого элемента она еще очень близка к донаучной психологии».

Во второй половине XIX в. научная психология выделяется из философии, становится самостоятельной научной дисциплиной, обретает свой научный предмет, начинает использовать специальные методы, опираться в своих теоретических построениях на эмпирическую основу. Историческая миссия выделения психологии в самостоятельную научную дисциплину была осуществлена немецким физиологом и философом В. Вундтом (1832—1920). В 1863 г. в сочинении «Лекции о душе человека и животных» Вундт впервые сформулировал программу разработки физиологической (экспериментальной) психологии, в 1874 г. в фундаментальном труде «Основы физиологической психологии» была предпринята попытка «обоснования новой области в науке», в 1879 г. в Лейпциге Вундт открыл первую лабораторию для экспериментального исследования психических явлений. Поэтому 1879 г. условно считается «годом рождения» психологии как самостоятельной научной дисциплины. Отметим, что, согласно Вундту, лабораторно могут исследоваться лишь элементарные психические явления. Для изучения сложных психических функций, таких как память, речь или мышление, экспериментальный метод неприменим. Эти функции должны исследоваться как продукты культуры с помощью неэкспериментальных, описательных методов, чем должна заниматься «вторая часть» психологии — «психология народов» (культурная, или историческая, психология). В 1900—

1920 гг. Вундт опубликовал 10-томную «Психологию народов». Вундтовская программа получила признание научного сообщества. В 1881 г. лаборатория была преобразована в Психологический институт, в том же году Вундт начал издавать специальный научный журнал «Философские исследования» *(Philosophische Studien).* Вундт хотел назвать свой журнал «Психологические исследования», но передумал, так как журнал с таким названием уже существовал (хотя публиковал не научные, а оккультные работы). Позднее, в начале XX в., Вундт все же переименовал свой журнал, и он стал называться «Психологические исследования».

Одним из первых термин «душа» в своих философских рассуждениях стал использовать Гераклит Эфесский. Ему принадлежит знаменитое высказывание, справедливость которого очевидна и сегодня: «Границ души тебе не отыскать, по какому бы пути ты ни пошел: столь глубока ее мера». В этом афоризме зафиксирована сложность предмета психологии. Современная наука по-прежнему далека от постижения тайны человеческой души, несмотря на все накопленные знания о психическом мире человека.

Первым специальным психологическим трудом можно считать трактат греческого философа Аристотеля (384—322 до н.э.) « О душе ».

Сам термин «психология» появляется значительно позднее. Первые попытки ввести термин «психология» могут быть датированы концом XV в. В названии сочинений (тексты которых не дошли до наших дней) далматинского поэта и гуманиста М. Марулича (1450—1524) впервые, насколько можно судить, употребляется слово «психология». Авторство термина часто приписывают Ф. Меланхтону (1497—1560), немецкому протестантскому богослову и педагогу, сподвижнику Мартина Лютера. И. Брес, описывая генезис и значение психологии, отмечал, что лексикография приписывает образование этого слова Меланхтону, который написал его на латыни *(psychologia).* Но ни один историк, ни один лексикограф не нашел точной ссылки на это слово в его произведениях. В 1590 г. вышла книга Рудольфа Геккеля (Гоклениуса), в названии которой на греческом языке

также используется это слово. Название труда Геккеля, в котором собраны высказывания многих авторов о душе, то есть о «совершенстве человека, о душе и прежде всего о возникновении ее...». Но общепризнанным термин «психология» становится лишь в XVIII в. после появления работ Х. Вольфа (1679—1754). Лейбниц в XVII в. использовал термин «пневматология». Кстати, работы самого Вольфа «Эмпирическая психология» (1732) и «Рациональная психология» (1734) принято считать первыми учебниками по психологии, а по истории психологии — труд талантливого философа, последователя И. Канта и Ф.Г. Якоби Ф.А. Каруса. Это третий том его «Научного наследия» (1808).

Предмет психологии

В буквальном смысле слова психология — это учение о психике. Психея, или Психе, — в греческой мифологии олицетворение души, дыхания. Психе отождествлялась с живым существом. Дыхание ассоциировалось с ветром, дуновением, полетом, вихрем, поэтому душа обычно изображалась порхающей бабочкой или летящей птицей. По Аристотелю, Психе и есть «душа» и «бабочка». На основе различных мифов о Психее римский писатель Апулей (ок. 125 — ок. 180 н.э.) создал книгу «Метаморфозы», в которой в поэтической форме представил странствия человеческой души в поисках любви.

Важно отметить, что понятие «душа» у всех «племен и народов» ассоциируется с внутренним миром человека — его сновидениями, переживаниями, воспоминаниями, мыслями, чувствами, желаниями. Внутренний мир человека весьма отличен от внешнего, о чем свидетельствуют те же сновидения. М.С. Роговин отмечает, что понятие души возникает у всех народов как обобщение и сведение к некоторому наглядному образу того, что мог охватить ум древнего человека в смысле психики. В связи с понятием души человек подошел к понятию движущей причины, источника действия, к понятию живого в его противопоставлении неживому. Первоначально душа еще не была чем-то чуждым телу, какой-то

иной сущностью, а выступала в качестве двойника человека с теми же потребностями, мыслями и чувствами, поступками, как у самого человека. «Понятие о душе как о совершенно иной сущности возникло впоследствии, когда вместе с развитием общественного производства и дифференциацией общественных отношений, вместе с развитием религии, а затем и философии душа начинает трактоваться как нечто, принципиально отличное от всего того, что существует в реальном мире» (Роговин М.С., 1979, с. 5). Постепенно наглядный образ, служащий для обозначения души, бледнеет, уступая место понятию бесплотной абстрактной силы, гетерогенной заключающему ее телу.

Таким образом, уже в донаучной психологии завершается отделение духовного от материального, каждое из которых начинает выступать как некоторая самостоятельная сущность.

В течение многих веков душа являлась предметом рассуждений философов и богословов. Никаких специальных исследований не проводилось: мыслители ограничивались рассуждениями, подбором соответствующих примеров, подтверждающих их выводы. Самонаблюдение не было систематическим, чаще всего оно использовалось для того, чтобы подтвердить справедливость умозрительных построений, хотя справедливости ради следует отметить, что отдельные авторы, например Августин Блаженный (370—430), были удивительно проницательны.

Французский философ Р. Декарт (1596—1650) устранил понятие души как посредницы между духом и телом. До Декарта душе приписывались воображение и чувство, которыми наделяли также животных. Декарт отождествил душу и ум, называя воображение и чувство модусами ума. Таким образом, душа оказалась связанной со способностью мышления. Животные стали бездушными автоматами. Такой же машиной стало и человеческое тело. Устранение души в прежнем смысле (в каком она понималась в средневековой и в античной философии) позволило Декарту противопоставить две субстанции: мыслящую и протяженную (дух и

материю). Декарт вошел в историю философии и психологии как создатель дуалистической концепции, противопоставившей телесное и духовное. Именно декартовское противопоставление создало основу для психологии Нового времени. Сформировалось понятие о сознании, под которым подразумевалось, согласно Декарту, «все то, что происходит в нас так, что мы сами непосредственно это в себе воспринимаем». Заметим, что самого термина «сознание» Декарт не использовал, предпочитая говорить про дух *(mens)*. Декарт заложил основы понимания сознания как замкнутого в себе внутреннего мира. Он же предложил идею метода психологии: внутренний мир может изучаться с помощью интуиции (самонаблюдения). Так появляется метод, получивший впоследствии наименование интроспекция (от лат. *introspecto* — смотрю внутрь, всматриваюсь). Достоинством этого метода (как полагали сторонники интроспекции) является то, что он позволяет получить достоверное, очевидное знание. Во всяком случае, это следовало из декартовской философии.

Предмет психологии неоднократно менялся. После Декарта психология была психологией сознания. Возникшая во второй половине XIX в. научная психология также была психологией сознания. В. Вундт рассматривал психологию как науку о непосредственном опыте. Многие психологи XIX в. исходили из того, что самонаблюдение, интроспекция является основным методом психологии. Среди них В. Вундт, Ф. Брентано, У. Джемс и др., хотя сам метод они трактовали по-разному. Исторический путь психологии показал, что самонаблюдение все же не может быть источником достоверных знаний о психике. Во-первых, оказалось, что процедура интроспекции чрезвычайно субъективна: как правило, испытуемый в своем отчете обнаруживал именно то, что интересовало исследователя и соответствовало его теоретическим представлениям. Во-вторых, после работ французских психиатров Ж.М. Шарко (1825—1893), И. Бернгейма (1840—1919) и особенно австрийского психиатра и психолога 3. Фрейда (1856—1939) стало совершенно ясно, что сознание — это не вся психика. Кроме осознаваемого

человеком существуют многочисленные психические явления, которые им не осознаются, поэтому метод самонаблюдения бессилен перед бессознательным. В-третьих, необходимость исследовать психику животных, маленьких детей, психически больных заставляла обходиться без метода самонаблюдения. В-четвертых, работы психоаналитиков показали: то, что осознается человеком, часто является рационализацией, результатом работы защитных механизмов, т.е. искаженным восприятием, а вовсе не достоверным знанием.

Несостоятельность интроспективной психологии сознания побудила одних психологов (представителей глубинной психологии, психоанализа) обратиться к исследованию бессознательного, других заняться изучением поведения, а не сознания (бихевиористов, представителей объективной психологии).

Возникновение этих школ и направлений в психологии привело к открытому кризису в психологии. Вся психология распалась на несколько школ, между которыми не было точек соприкосновения и которые исследовали разные предметы, использовали различные методы и т.д.

Сходные проблемы стояли перед отечественными психологами. В 1920—1930-х гг. закладываются методологические основы советской психологии, формулируются методологические принципы. Особенно велика заслуга в деле становления отечественной психологической науки таких ученых, как М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др., в работах которых оформились положения, продуктивно развивавшиеся в течение последующих десятилетий. В монографии М.Г. Ярошевского «Наука о поведении: Русский путь» прослежена история формирования отечественной психологической школы изучения поведения, во многом повлиявшей на психологические концепции советских психологов. Ограниченность как субъективной, интроспективной, так и объективной, поведенческой психологии советские психологи сумели преодолеть с помощью категории «деятельность». В работах С.Л. Рубинштейна (1889—

1960) был сформулирован принцип «единства сознания и деятельности», давший методологическую основу для опосредствованного исследования психики. Важное значение имели также методологические принципы развития психики в деятельности, детерминизма и др.

Потребовалось значительное время для того, чтобы прийти к выводу: расхождение между школами в мировой психологии имеет частный характер и свидетельствует, что предмет психологии следует понимать более широко, включая в него и внутренние субъективные феномены, в которых субъект может дать себе отчет, и поведение человека, имеющее психологическую «составляющую», и феномены неосознаваемой психики, которые также могут проявляться в поведении.

Накопленные психологией XX в. данные свидетельствовали также о том, что особенности поведения и психического склада человека зависят не только от нервной системы, но и от конституции человека, т.е. в конечном счете от биохимических процессов в организме. Таким образом, в психологию возвращалась давняя мысль, согласно которой *между психическим и телесным в живом организме существуют неразрывные связи.*

К 1960-м гг. психологи (как зарубежные, так и отечественные) пришли к компромиссу, который явно не формулировался (этому мешали идеологические разногласия), но, по сути, был достигнут: зарубежная психология изучала поведение, опосредованное психикой; отечественная — сосредоточила основное внимание на психике, проявляющейся и формирующейся в деятельности.

Психика — сложнейший феномен, возможно, самое сложное, что есть в мире. Поэтому дать исчерпывающее определение психики не представляется возможным.

Психика — *субъективный внутренний мир человека, опосредующий взаимодействие человека с внешним миром.* Современными психологическими словарями психика определяется как «форма активного

отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию», как «высшая форма взаимосвязи живых существ с предметным миром, выраженная в их способности реализовывать свои побуждения и действовать на основе информации о нем» (Красткий психологический словарь, 1998, с. 279).

Можно констатировать, что сегодня многие исследователи выражают неудовлетворенность существующим положением дел в научной психологии. Становится все более ясно, что понимание психики как чисто индивидуального феномена, свойства высокоорганизованной материи не отражает всей реальной сложности психического. После работ К.Г. Юнга (1875—1961) и его последователей вряд ли приходится сомневаться в трансперсональной природе психического. Как указывается в кратком психологическом словаре (сост. Л.А. Карпенко), трансперсональная психология — это учение о трансперсональных переживаниях, их природе, разнообразных формах, причинах и следствиях, а также о тех проявлениях в областях психологии, философии, практической жизни, искусства, культуры, жизненного стиля, религии и т.д., которые вдохновляются ими или которые стремятся их вызвать, выразить, применить или понять. Многие исследователи указывают, что научный подход к изучению психики не является единственно возможным.

На наш взгляд, психология должна оставаться (в соответствии с этимологией) наукой о психике. Только само психическое должно пониматься несколько иначе. Вообще весь исторический путь научной психологии, если попытаться выразить его одной фразой, представляет собой расширение предмета психологии и усложнение объяснительных схем. Очевидно, в наше время психология в очередной раз должна изменить понимание своего предмета. Для этого необходимы преобразования внутри самой психологии. В первую очередь требуется новое, *более широкое*

понимание предмета психологии. Прообразом (не более того!) может послужить трактовка *Psyche* в аналитической психологии Юнга. Новая трактовка психического, несомненно, дело будущего: научной психологии еще только предстоит ее выработать.

Психология, как мы уже говорили, — очень молодая наука. Поэтому, возможно, она еще не нашла своего подлинного предмета, и его обнаружение — задача психологии XXI века. Не будем забывать, что психология как фундаментальная наука должна внести свой решающий вклад в знание о мире. Без психологии невозможно создание научной картины мира. Юнг отмечал: «Мир психических явлений есть лишь часть мира в целом, и кое-кому может показаться, что как раз в силу своей частности он более познаваем, чем весь мир целиком. Однако при этом не принимается во внимание, что душа является единственным непосредственным явлением мира, а, следовательно, и необходимым условием всего мирового опыта».

Методы современной психологии

Слово «метод» (в переводе с греч. — путь исследования или познания, теория, учение) означает способ построения и обоснования научного знания, а также совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности. Применительно к психологии под **методом** подразумевают *способы получения фактов о психике и способы их интерпретации.*

Современная психология использует развернутую систему методов, которые могут классифицироваться различным образом в зависимости от выбранных оснований. Классик отечественной психологии Рубинштейн отмечал, что «методы, т.е. пути, познания — это способы, посредством которых познается предмет науки. Психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Под методом науки — в единственном числе — можно разуметь систему ее методов в их единстве» (С.Л. Рубинштейн, 1946, с. 27).

Первоначально (при выделении в самостоятельную науку) психология

исходила из того, что самонаблюдение в состоянии дать истинное, причем непосредственное, знание о психической жизни. Психология сознания исходила из субъективного метода. Метод научной психологии, таким образом, был эмпирическим, субъективным и непосредственным. Важно подчеркнуть, что самонаблюдение рассматривалось как непосредственный метод получения фактов. Задача науки мыслилась В. Вундтом как логическое упорядочивание фактов. Никаких теоретических методов не предусматривалось. Хорошо известно, что интроспективная психология сознания столкнулась с большими трудностями.

Реакцией на неразрешимые проблемы традиционной психологии явилось появление психологии поведения (объективной психологии). Первоначально предполагалось, что новая трактовка предмета психологии — как «поведения» — снимает все проблемы. Объективный метод в форме наблюдения или эксперимента позволял, как полагали представители этого направления в психологии, получать непосредственное знание о предмете науки. Метод, таким образом, рассматривался как эмпирический, объективный и непосредственный.

Дальнейшее развитие психологической науки (в первую очередь, исследования З. Фрейда, других представителей глубинной психологии, Вюрцбургской школы, необихевиористов) показало, что метод исследования в психологии может быть только косвенным, опосредствованным: бессознательное может изучаться по его проявлениям в сознании и поведении; само поведение предполагает наличие гипотетических «промежуточных переменных», опосредствующих реакции испытуемого на ситуацию.

Вот как характеризует положение вещей бывший Президент Американской психологической ассоциации (1960) Дональд Хебб: «Психика и сознание, ощущения и восприятия, чувства и эмоции являются промежуточными переменными *(intervening variables)* или конструктами *(constructs)* и, в сущности говоря, составляют часть психологии поведения»

(Экспериментальная психология, 1966, с. 90).

В отечественной психологии, где в качестве методологического принципа был предложен *принцип единства сознания и деятельности* (С.Л. Рубинштейн), также разрабатывалось представление об опосредствованном характере психологии методов.

В самом общем виде *метод объективного опосредствованного* исследования заключается в следующем: 1) фиксируются условия, в которых происходит психическое явление; 2) фиксируются объективные проявления психического явления в поведении; 3) там, где это возможно, получаются данные самоотчета испытуемого; 4) на основе сопоставления данных, полученных на первом, втором и третьем этапах, делается опосредствованное заключение, предпринимается попытка «реконструкции» реального психического явления.

В последние годы этот метод подвергается критике. Психика другого при таком подходе рассматривается как объект. Некоторые исследователи настаивают на том, что в психологии должен использоваться субъект-субъектный подход, который в большей степени учитывает то, что исследуемый обладает сознанием и может менять стратегию своего поведения по ходу исследования. Современная психология располагает большим арсеналом конкретных методов (наблюдение, эксперимент, анкетирование, беседа, интервью, тест, опросник, анализ продуктов деятельности и т.д.) и специальных методик, предназначенных для изучения определенных психических явлений.

Предложено несколько классификаций психологических методов. Наиболее разработанными являются классификации Б.Г. Ананьева и В.Н. Дружинина.

Ананьевым выделяются следующие группы методов: 1) *организационные* (сравнительный, лонгитюдинальный, комплексный); 2) *эмпирические* (обсервационный, экспериментальный, психодиагностческий, праксиметрический и биографический); 3) *обработки данных*

(количественный и качественный); 4) *интерпретационные* (различные варианты генетического и структурного). Классификация позволила представить систему методов, отвечающую требованиям современной психологии.

Альтернативную классификацию методов предложил В.Н. Дружинин. Он выделил три класса методов: 1) *эмпирические,* при которых осуществляется внешнее реальное взаимодействие субъекта и объекта исследования; 2) *теоретические,* при которых субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта (предметом исследования) и 3) *интерпретации* и *описания,* при которых субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическими представлениями объекта. Особого внимания заслуживают теоретические методы психологического исследования: 1) дедуктивный (аксиоматического и гипотетико-дедуктивного), иначе — метод восхождения от общего к частному, от абстрактного к конкретному; 2) индуктивный — метод обобщения фактов, восхождения от частного к общему; 3) моделирования — метод конкретизации метода аналогий, умозаключений от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой или доступный для исследования. Результатом использования первого метода являются теории, законы, второго — индуктивные гипотезы, закономерности, классификации, систематизации, третьего — модели объекта, процесса, состояния. От теоретических методов Дружинин предлагает отличать методы умозрительной психологии. Различие между этими методами автор видит в том, что умозрение опирается не на научные факты и эмпирические закономерности, а имеет обоснование только в личностном знании, интуиции автора. По мнению Дружинина, в психологическом исследовании центральная роль принадлежит методу моделирования, в котором различаются две разновидности: структурно-функциональное и функционально-структурное. Дружинин считает, что в первом случае исследователь хочет выявить структуру отдельной системы по ее внешнему поведению, для чего выбирает или конструирует аналог (в

этом и состоит моделирование) — другую систему, обладающую сходным поведением. Соответственно, сходство поведений, по мысли автора, позволяет сделать вывод (на основе правила логичного вывода по аналогии) о сходстве структур. Этот вид моделирования, как утверждает Дружинин, является основным методом психологического исследования и единственным в естественно-научном, психологическом исследовании. В другом случае по сходству структур модели и образа исследователь судит о сходстве функций, внешних проявлений и пр.

Важным представляется описание иерархии исследовательских приемов. Дружинин предлагает выделять в этой иерархии пять уровней: уровень *методики,* уровень *методического приема,* уровень *метода,* уровень *организации исследования,* уровень *методологического подхода.* Им предложена трехмерная классификация психологических эмпирических методов. Рассматривая эмпирические методы с точки зрения взаимодействия субъекта и объекта, субъекта и измеряющего инструмента, объекта и инструмента, автор дает новую классификацию эмпирических психологических методов. За основу им берется система «субъект — инструмент — объект». В качестве оснований для классификации выступают отношения между компонентами модели. Два из них (мера взаимодействия исследователя и исследуемого и мера использования внешних средств или субъективной интерпретации) являются главными, одно производным. Согласно Дружинину, все методы делятся на *деятельностные, коммуникативные, обсервационные, герменевтические.* Выделяются также восемь «чистых» исследовательских методов (естественный эксперимент, лабораторный эксперимент, инструментальное наблюдение, наблюдение, интроспекция, понимание, свободная беседа, целенаправленное интервью). В свою очередь, выделяются синтетические методы, объединяющие в себе черты чистых методов, но не сводящиеся к ним (клинический метод, глубинное интервью, психологическое измерение, самонаблюдение, субъективное шкалирование, самоанализ, психодиагностика, консультационное общение).

Отметим, что до сих пор теоретические методы психологической науки описаны, проанализированы и исследованы явно недостаточно. Это — одна из первоочередных задач методологии современной психологической науки.

Структура современной психологии

Современная психология — интенсивно развивающаяся область человеческого знания, тесно взаимодействующая с другими науками. Поэтому, как и любое развивающееся явление, психология постоянно изменяется: появляются новые направления поиска, проблемы, реализуются новые проекты, что часто приводит к возникновению новых отраслей психологии. Общим для всех отраслей психологии является сохранение предмета: все они изучают факты, закономерности и механизмы психики (в тех или иных условиях, в той или иной деятельности, на том или ином уровне развития и т.д.).

Современная психология представляет собой не единую науку, а целый комплекс научных дисциплин, многие из которых претендуют на то, чтобы считаться самостоятельными науками. Различные авторы насчитывают до ста отраслей психологии. Эти научные дисциплины находятся на разных стадиях развития, связаны с различными сферами человеческой практики.

Ядром современной психологии является *общая психология,* которая изучает наиболее общие законы, закономерности и механизмы психики. Важнейшей психологической дисциплиной стала *история психологии,* в центре внимания которой — исторический процесс формирования и развития психологического знания.

Многочисленные отрасли психологии выделяются по различным основаниям.

Традиционно для классификации используются следующие основания:

1) конкретная деятельность *(психология труда, медицинская, педагогическая психология, психология искусства, психология спорта* и т.п.);

2) развитие *(психология животных, сравнительная психология, психология развития, детская психология* и т.п.);

3) социальность, отношение человека к обществу *(социальная психология, психология личности, психология группы, психология класса, этнопсихология* и т.д.).

Важным, как считает В.Н. Дружинин, является выделение отраслей по цели деятельности (получение или применение нового знания): фундаментальные и прикладные науки; по предмету исследования: психология развития, творчества, личности и т.д. На основе связей психологии с другими науками можно выделить психофизиологию, нейропсихологию, математическую психологию. Развитие сложных отношений психологии с различными сферами практики наблюдается в организационной, инженерной психологии, психологии спорта, педагогической психологии и т.д.

В последние годы в нашей стране интенсивно развивается практическая психология. Можно согласиться с мнением В.Н. Дружинина, который указывает, что практическая психология отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач. Однако есть основания полагать, что наметилась тенденция к становлению практической психологии как особого вида психологической науки. Специфика практической психологии в том, что она не предметна, а объектна. Она больше ориентирована на целостную характеристику личности, в большей степени использует описания и типологии.

В настоящее время не существует законченной классификации психологических отраслей. Психология — наука молодая, находящаяся в процессе интенсивного развития, поэтому в ней постоянно возникают новые области, что приводит к появлению новых отраслей.

Место психологии в системе наук

Развитие науки представляет собой сложный процесс, включающий в себя и дифференциацию, и интеграцию знания. В настоящее время насчитывается большое количество самостоятельных научных дисциплин.

От того, какое место занимает психология в системе наук, в большой степени зависит решение двух очень важных вопросов: что психология может дать другим наукам? В какой степени она может использовать результаты исследований в других науках?

В XIX в. большой популярностью пользовалась классификация наук, разработанная создателем философии позитивизма, французским ученым О. Контом (1798—1857). В классификации Конта места для психологии вообще не нашлось. Отец позитивизма полагал, что психология не стала еще положительной наукой, а находится (согласно закону трех стадий) на метафизической ступени. Для первой половины XIX века эта констатация была в целом справедливой, хотя попытка заменить психологию френологией воспринимается как исторический курьез. С тех пор многое изменилось: психология выделилась в самостоятельную науку, в значительной степени стала «положительной». Классификации наук впоследствии составлялись неоднократно. При этом почти все авторы недвусмысленно указывали на особое, центральное место психологии среди других наук. Многие известные психологи высказывали мысли о том, что психология в будущем займет ведущее место в структуре человеческого знания, что психология должна явиться основой для наук о духе.

Классификации наук разрабатывались и в XX веке. Одной из наиболее популярных считается классификация, разработанная отечественным философом и науковедом Б.М. Кедровым (1903— 1985). Согласно Кедрову, классификация наук имеет нелинейный характер. Он выделяет *три* группы научных дисциплин: *естественные, социальные* и *философские.* Схематически это можно представить в виде треугольника, вершины которого соответствуют естественным (верхняя), социальным (левая) и философским (правая) дисциплинам. Психология имеет тесные связи со всеми тремя группами наук, поэтому располагается внутри треугольника, так как человеческое мышление (один из существенных разделов психологии) изучается не только психологией, но и философией и логикой. Психология,

таким образом, имеет связи со всеми научными дисциплинами, но наиболее тесные с философией.

Несколько иначе подошел к вопросу об определении места психологии в системе наук выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896—1980). Традиционно вопрос о связи психологии с другими науками рассматривается в таком аспекте: что психология может получить от других наук. Такая постановка вопроса была логичной, поскольку психология — одна из самых молодых наук. Как пишет Ж. Пиаже: «Математика существует уже 25 веков, а психология едва один век!» (Ж. Пиаже, 1969, с. 128). В своем докладе на XVIII Международном психологическом конгрессе, который состоялся в Москве в 1966 г., Пиаже поставил вопрос иначе: что может дать психология другим наукам?

Ответ Пиаже знаменателен: «Психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития» (Ж. Пиаже, 1969, с. 128). Пиаже отмечает: он испытывает чувство гордости по поводу того, что психология занимает ключевую позицию в системе наук. «С одной стороны, психология зависит от всех других наук... Но, с другой стороны, ни одна из этих наук невозможна без логико-математической координации, которая выражает структуру реальности, но овладение которой возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии» (Ж. Пиаже, 1969, с. 152). Плодотворное будущее психологии он видит в развертывании междисциплинарных связей.

Б.Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» рассмотрел связи психологии с другими научными дисциплинами. Анализ этих связей в рамках разработанной Ананьевым концепции комплексного человекознания позволил сделать вывод, что психология синтезирует достижения других наук. Известный отечественный психолог Б.Ф. Ломов в книге «Методологические и теоретические проблемы психологии» отмечал: важнейшая функция психологии в том, что она выступает интегратором всех

(или, во всяком случае, большинства) наук, объектом исследования которых является человек. Ломов отмечает, что взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки: с общественными науками через социальную психологию, с естественными — через психофизику, психофизиологию, сравнительную психологию, с медицинскими науками — через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и др., с педагогическими — через психологию развития, педагогическую психологию и др., с техническими — через инженерную психологию, и т.д. Важным фактором дифференциации психологии являются именно отношения с другими науками.

Сегодня мы можем констатировать, что психология приобрела статус самостоятельной научной дисциплины, хотя в действительности не заняла центрального положения среди других наук. Таким образом, приходится признать, что прогнозы и надежды на то, что психология займет ведущие позиции в системе наук, в целом не оправдались: статус психологии вовсе не так высок, а влияние на другие дисциплины не так сильно.

Пересмотрев узкое, неадекватное понимание своего предмета, психология обретет возможность реального конструктивного внутри- и вненаучного диалога, возможность интеграции различных концепций, по-разному подходящих к исследованию человеческой души. Тем самым психология обретет свое законное место в системе наук, обретет статус фундаментальной науки и, возможно, станет основой наук о духе.

Вопросы и задания для самопроверки

1. В чем отличие донаучного психологического знания от научного?
2. Перечислите этапы развития представлений о предмете психологии как науки.
3. Как на разных этапах развития психологической науки понималась природа психического?
4. Назовите наиболее известные классификации методов психологии.
5. Назовите основания, используемые для классификации отраслей современной психологии.
6. Как определял место психологии в системе наук Ж. Пиаже?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

2. Общая психология [Текст] : в 7 т. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. С. Братуся. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007

Т.1 : Введение в психологию / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

2. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

3. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 384 с.

2. Дружинин, В. Н. Структура и логика психологического исследования [Текст] / В. Н. Дружинин. – М. : ИП РАН, 1993. – 387 с.

3. Мазилов, В. А. Методология психологической науки: история и современность [Текст] : монография / В. А. Мазилов. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. – 351 с.

4. Мазилов, В. А. О предмете психологии [Текст] / В. А. Мазилов // Методология и история психологии : Научный журнал. – 2006. – Вып. 1. – С. 55-72.

5. Пиаже, Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук [Текст] / Ж. Пиаже // XVIII Международный психологический конгресс, М., 4–11 августа 1966 года. - М., 1969. – С. 125–155.

6. Роговин, М. С. Введение в психологию [Текст] / М. С. Роговин. – М. : Высшая школа, 1969. – 384 с.

7. Шадриков, В. Д. О предмете психологии [Текст] / В. Д. Шадриков // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 332–348.

Глава 2. ЭВОЛЮЦИЯ ПСИХИКИ

Прежде чем говорить о содержании психики человека, рассмотрим вопрос о развитии психики в филогенезе.

В философском словаре развитие определяется как необратимое, поступательное, как изменение предметов духовного и материального мира во времени. Конкретизируя понятие развитие в отношении к предмету психологии, авторы Большого психологического словаря указывают, что **развитие психики** – это *«последовательные, прогрессирующие (хотя и включающие в себя отдельные моменты регресса) и в целом необратимые количественные и качественные изменения психики живых существ*. Эти изменения обусловливают переход живых существ от низших (более простых) к высшим (более сложным) формам взаимодействия с окружающей средой» (Большой психологический словарь, 2007, с. 461). Данное определение, являясь общим, тем не менее, позволяет сформулировать несколько вопросов, ответы на которые помогут нам лучше понять психику человека.

1. Говоря о развитии психики живых существ, мы должны подразумевать, что психика присуща не только человеку, но и другим живым организмам в природе. Соответственно возникает вопрос – какие еще, кроме человека, живые организмы обладают психикой?

2. Указывая в приведенном определении на переход живых существ от низших (более простых) к высшим (более сложным) формам взаимодействия с окружающей средой, мы должны предполагать, что психика развивалась (и развивается) на протяжении достаточно длительного времени. Вопрос, который следует здесь сформулировать, следующий – какие качественные изменения были в развитии психики и можно ли их выделить в самостоятельные периоды или этапы?

3. Следующий вопрос необходимо сформулировать исходя из того, что развитие психики живых существ можно рассматривать в качкстве частного

случая применения *принципа развития* как объяснительного принципа в психологии, которой предполагает рассмотрение того, как явления изменяются в процессе развития под действием производящих их причин. Такое понимание принципа развития требует ответа на два вопроса. Первый – какая причина (-ы) послужила источником возникновения психики? Второй – если мы считаем, что психика человека отличается от психики животных, то какая причина (-ы) послужила источником появления психики у человека?

В биологии под *эволюцией* (от лат. *evolutio* - развертывание) принято понимать изменение живой материи в ходе развития организма; в философии эволюция – это процесс постепенного непрерывного количественного изменения кого - чего-нибудь, подготавливающий качественные изменения. Из этих определений следует, что эволюция является формой развития, которой противопоставляется *революция* (от лат. *revolution* – поворот, переворот) как резкий всплеск, бурные возмущения движения. В течение длительного времени развития представлений о предмете психологии сформировалась общепринятая точка зрения, согласно которой психика развивалась (и развивается) не революционным, а эволюционным путем.

Эволюционное развития психики включает в себя две линии – *филогенетическое* (от греч. *phylon* - род, племя и *genēs* - происхождение, возникновение) и *онтогенетическое* (от греч. *on* (*ontos*) - сущее и *genēs* - происхождение, возникновение) развитие.

Изучение филогенетического развития психики – это ее рассмотрение в контексте общего хода развития жизни. В свою очередь, онтогенетическое развитие психики предполагает ее изучение от рождения до конца жизни индивида как представителя вида Homo Sapiens.

Стадии развития психики животных.

Первый вопрос, на который нам необходимо дать ответ при обращении к вопросу развития психики животных, это вопрос как, каким образом появилась психика? Что привело живые существа к тому, что у них появилась особая форма взаимодействия с окружающим миром - психика?

Традиционной для российской психологии является сформулированная А.Н. Леонтьевым в работе «Проблемы развития психики» идея о возникновении психики на основе появления *чувствительности* у живых организмов. Активность простейшего живого организма (например, инфузории) направлена на установление взаимодействия с окружающей его средой. Единственной для простейших формой взаимодействия со средой является *раздражимость*.

А.Н. Леонтьев в одном из своих фундаментальных трудов «Проблемы развития психики» так определял раздражимость и ее роль в жизни простейших: «… для осуществления жизни в ее наиболее простой форме достаточно, чтобы организм отвечал активными процессами лишь на такие воздействия, которые способны сами по себе определить (положительно или отрицательно) процесс поддержания их жизни… Простейшие жизнеспособные организмы не обладают ни специализированными органами поглощения, ни специализированными органами движения. Что же касается их функций, то та основная общая функция, которая является существенно необходимой, и есть то, что можно было бы назвать *простой раздражимостью*, выражающейся в способности организма отвечать специфическими процессами на то или другое жизненно значимое воздействие» (А.Н. Леонтьев, 1972, с. 42 – 43).

Таким образом, простейшим организмам для удовлетворения биологически значимой потребности (в еде, тепле, свете и др.) необходима лишь способность к раздражению в ответ на действие биологически значимого стимула.

В ходе биологической эволюции строение и функции живых организмов усложнялись так же, как усложнялись и формы их взаимодействия с окружающей средой. Усложнение окружающей организмы среды приводило к появлению большого числа факторов - стимулов, включавшихся в поле жизнедеятельности организмов. Среда перестала быть гомогенной, то есть однородной, и именно эта дискретность среды привела к

появлению новой формы раздражимости – *чувствительности*. Какую роль стала выполнять чувствительность в жизни организма?

Раздражимость простейших позволяет им реагировать на такие факторы окружающей среды, которые непосредственно удовлетворяют биологически значимые потребности. Эти факторы получили название *биотических*. В связи с усложнением окружающей среды и включением в нее большого числа самых разных факторов организм оказался вынужденным реагировать и на такие из них, которые непосредственно не позволяют удовлетворить потребность в сохранении жизни, но оказываются с ней связанными. Такие воздействия среды получили название *абиотических*. Таким образом, толчком для возникновения простейшей формы психического отражения окружающей действительности – *чувствительности*, стало развитие способности организмов реагировать на абиотические, то есть не связанные с непосредственным удовлетворением жизненно важных потребностей воздействия.

Появление чувствительности и ее дальнейшее усложнение было вызвано объективной потребностью животного приспосабливаться к изменяющимся в ходе эволюции жизни условиям окружающей среды. Соответственно этим условиям психика стала выполнять в жизни животного *адаптивную функцию*. Следовательно, причиной, повлекшей появление психики у животных, стала необходимость адаптироваться к усложняющимся условиям окружающей среды.

В упоминавшейся уже работе А.Н. Леонтьев предложил выделять несколько стадий развития психики животных. Согласно его точке зрения, эволюция психики животных включает три стадии:

1. Стадию элементарной сенсорной психики.

2. Стадию перцептивной психики.

3. Стадию интеллекта.

Несколько позже, в 1976 году, К.Э. Фабри опубликовал первое издание своей работы «Основы зоопсихологии», в которой периодизация развития

психики животных А.Н. Леонтьева была конкретизирована. По мнению К.Э. Фабри, в каждой стадии развитии психики животных следует выделять два уровня – низший и высший:

1. Стадия элементарной сенсорной психики:

а) низший уровень психического развития;

б) высший уровень развития элементарной сенсорной психики.

2. Стадия перцептивной психики:

а) низший уровень развития перцептивной психики;

б) высший уровень развития перцептивной психики.

Стадия интеллекта как самостоятельная стадия развития психики в периодизации К.Э. Фабри была перенесена в высший уровень стадии перцептивной психики. На причины, побудившие К.Э. Фабри к включению стадии интеллекта в стадию перцептивной психики, мы укажем ниже.

Стадия элементарной сенсорной психики

На первой стадии развития психики находится достаточно большое количество представителей животного мира. К ним следует отнести простейших (инфузории), червей, ракообразных, насекомых.

Выше мы показали, что раздражимость, свойственная для жизни простейших, под воздействием изменяющихся условий среды приводит к появлению чувствительности как простейшей формы психического отражения. Именно в простейшей форме чувствительности и заключается основная особенность элементарной сенсорной психики животных. А.Н. Леонтьев считал: ее главная особенность заключается в том, что она побуждается определенным воздействующим на животное свойством, на которое она направлена, но которое не совпадает с теми свойствами, от которых непосредственно зависит жизнь данного животного. Она определяется, таким образом, не самими воздействующими свойствами среды, а этими свойствами в их отношении с другими свойствами. Здесь имеется в виду тот факт, что способность реагировать на абиотические

воздействия, сигнализирующие о возможности удовлетворить биологические потребности животного, является главной характеристикой его активности.

Элементарный характер ощущения проявляется в том, что животное способно реагировать только на отдельное свойство или совокупность свойств предметов, связанных с удовлетворением жизненно важных потребностей. Даже при наличии способности животного реагировать на совокупность свойств предметов оно не способно выделить из окружающей среды целостные образы. В этом состоит главное отличие психики животных, находящихся на стадии элементарной сенсорной психики, от животных, располагающихся на стадии перцептивной психики.

Стадия перцептивной психики

На перцептивной стадии развития психики находится большинство существующих позвоночных животных – земноводные, птицы, пресмыкающиеся, млекопитающие и др.

Главной отличительной особенностью психики животных на стадии перцептивной психики является способность отражать не отдельные свойства вещей, или совокупности этих свойств, а целостные образы предметов. Способность целостного отражения предметов окружающего мира определяется особенностями деятельности животных. На стадии элементарной сенсорной психики животное не было способно дифференцировать свойства отдельных предметов от свойств тех предметов, которые были биологически значимы. Оба типа свойств, производимых биотическими и абиотическими раздражителями, объединялись животным в одну группу, так как были направлены на удовлетворение биологически значимой потребности. Теперь же с развитием физиологической организации животное может выделять два типа свойств предметов, не объединяя их вместе.

Способность к такой дифференциации свойств предметов определяется развитием деятельности животного и выделением в ней нового звена - *операций*, о котором А.Н. Леонтьев пишет следующим образом: «Именно

выделение в деятельности операций и указывает на то, что воздействующие на животное свойства, прежде как бы рядоположенные для него, начинают разделяться по группам: с одной стороны, выступают взаимосвязанные свойства, характеризующие тот предмет, на который направлена деятельность, а с другой стороны, выступают свойства предметов, определяющие самый способ деятельности, т. е. операцию. Если на стадии элементарной сенсорной психики дифференциация воздействующих свойств была связана с простым их объединением вокруг доминирующего раздражителя, то теперь впервые возникают процессы интеграции воздействующих свойств в единый целостный образ, их объединение как свойств одной и той же вещи. Окружающая действительность отражается теперь животным в форме более или менее расчлененных образов отдельных вещей» (А.Н. Леонтьев, 1972, с. 232).

Стадия интеллекта

Выше мы говорили о том, что в периодизации К.Э. Фабри стадия интеллекта не выделяется в самостоятельную, а переносится на высший уровень развития перцептивной психики. Для начала дадим описание деятельности животных на этой стадии в теории А.Н. Леонтьева, а затем поясним суть позиции К.Э. Фабри.

А.Н. Леонтьев считал, что психика большинства млекопитающих остается на уровне развития перцептивной психики. На стадии интеллекта находятся наиболее высокоразвитые животные – человекообразные обезьяны. Их интеллектуальная деятельность характеризуется несколькими принципиально новыми особенностями.

Для описания интеллектуального поведения обезьян воспользуемся примером из экспериментов В. Келер , анализ которого проводит А.Н. Леонтьев.

«Обезьяна (шимпанзе) помещалась в клетку. Вне клетки, на таком расстоянии от нее, что рука обезьяны не могла непосредственно дотянуться, помещалась приманка (банан, апельсин и др.). Внутри клетки лежала палка. Обезьяна, привлекаемая приманкой,

могла приблизить ее к себе только при одном условии: если она воспользуется палкой. Как же ведет себя обезьяна в такой ситуации? Оказывается, что обезьяна прежде всего начинает с попыток схватить приманку непосредственно рукой. Эти попытки не приводят к успеху. Деятельность обезьяны на некоторое время как бы угасает. Животное отвлекается от приманки, прекращает свои попытки. Затем деятельность начинается вновь, но теперь она идет уже по другому пути. Не пытаясь непосредственно схватить плод рукой, обезьяна берет палку, протягивает ее по направлению к плоду, касается его, тянет палку назад, снова протягивает ее и снова тянет назад, в результате чего плод приближается, и обезьяна его схватывает. Задача решена» » (А.Н. Леонтьев, 1972, с. 240 - 241).

Первая особенность деятельности обезьян в этих экспериментах заключается во внезапности нахождения решения задачи. Внезапным это решение является по той причине, что до момента нахождения решения обезьяна выполняла большое количество неправильных проб. Эти пробы, всегда завершавшиеся ошибками, не могли постепенно подготовить обезьяну к правильному решению, то есть обезьяна не научалась. Поэтому такое решение и является внезапным.

Второй особенностью интеллектуального поведения обезьян является способность легко повторить решение задачи без предварительных проб: если шимпанзе вновь помещалась в клетку, в которой ранее решалась задача с приманкой, она легко решала задачу уже без совершения предварительных проб.

Третьей особенностью интеллектуального поведения обезьян является способность решать задачи в изменившихся условиях. В том случае, когда меняются какие-то условия решения задачи (например, вместо палки необходимо использовать другой предмет), обезьяна способна перенести найденное ранее решение на изменившиеся условия.

Четвертая, качественно отличная от других особенность интеллектуального поведения обезьян состоит в наличии у них способности объединять в единую деятельность две разные операции. Каждая из этих операций является самостоятельной, то есть в естественных, не

экспериментальных условиях эти операции могут выполняться независимо друг от друга. А.Н. Леонтьев назвал это способностью обезьян решать двухфазные задачи.

По мнению А.Н. Леонтьева, именно четвертая особенность – дифференцировка деятельности на две фазы, фазу подготовки и фазу осуществления, является принципиальной особенностью, отличающей психическое отражение животных на стадии интеллекта от животных на стадии перцептивной психики. Конкретизируя эту идею, А.Н. Леонтьев делает вывод о том, что интеллект возникает, следовательно, впервые там, где возникает процесс подготавливания возможности осуществить ту или иную операцию или навык.

Теперь нам следует обратиться к упомянутой выше идее К.Э. Фабри, согласно которой интеллектуальную деятельность высших животных выделять в самостоятельную стадию развития психики не следует. К.Э. Фабри выделяет несколько причин, согласно которым стадию интеллекта необходимо перевести на высший уровень перцептивной психики.

Первая причина связана с тем, что решение двухфазных задач не является способностью только лишь высших обезьян: двухфазная орудийная деятельность в разнообразных формах распространена и среди других животных, больше всего среди птиц.

Вторая причина связана с тем, что выделение А.Н. Леонтьевым *орудийной деятельности* как критерия наличия интеллекта не является вполне оправданным. Для интеллектуальной деятельности характерны и иные формы поведения животных. По мнению К.Э. Фабри, орудийная деятельность не обязательный компонент интеллектуального поведения, которое может проявляться и в других формах, причем не только у обезьян, но и у разных других животных. С другой стороны, орудийные действия встречаются и у беспозвоночных, у которых явно не может быть и речи об интеллектуальных формах поведения. Таким образом, К.Э. Фабри указывает на практическую невозможность проведения четкой границы между стадией

интеллектуального поведения животных и лежащим ниже высшим уровнем перцептивной психики.

Тем не менее, интеллектуальную деятельность следует признать высшим уровнем развития психики животных, вслед за которым появляется особая форма психического отражения – *сознание*.

Основные формы целесообразного поведения

Принципиальное отличие характера приспособления животных от приспособления к среде растений заключается в большей *пластичности поведения* животных. Именно высокая пластичность приспособления к изменяющимся условиям среды привела к появлению разнообразных форм поведения животных. Все многообразие форм их поведения можно объединить в четыре группы, каждая из которых отражает специфические особенности развития психического отражения. К таким формам относятся: а) *тропизмы*, или *таксисы*; б) *инстинкты*; в) *навыки*; г) *разумное решение задач, или разумные действия*.

Тропизмы, или таксисы - это самая простая форма поведения живых существ, свойственная не только простейшим, но и растениям (например, прорастание корней растения книзу, поворот стебля к свету и т.п.). При том, что тропизмы являются механизмами элементарных процессов поведения, существующих у животных и до появления чувствительности, поведение простейших не сводится только к ним. Эти врожденные элементарные способы реагирования на раздражители являются условием появления чувствительности, то есть условием начала развития психического отражения.

Инстинкты – это значительно более сложные, чем тропизмы, формы поведения, в основе которых лежит наследственный характер реакций. Если тропизмы являются абсолютно неизменными, непластичными формами поведения, то инстинкты могут незначительно меняться под воздействием личного опыта животного. Инстинктивное поведение животных только на первый взгляд является простым набором заранее определенных

биологической целью действий. П.Я. Гальперин определял инстинкты как «сложные, хорошо скоординированные, объективно целесообразные действия, которые животное производит без всякого научения» (П.Я. Гальперин, 2005, с. 72). Таким образом, характерное для всех представителей данного вида поведение оказывается сразу готовым и единообразным на момент рождения особи и имеет видовой, неиндивидуальный характер.

Вторая группа форм поведения животных – навыки и разумные действия. Они отличаются от первой группы тем, что вырабатываются в течение жизни животного. Если инстинкты выступают формой видового поведения, от которого животное не может отойти, то навыки и разумные действия приобретаются им индивидуально на основе образования условных рефлексов.

Навыки – это «такие формы поведения, которые постепенно вырабатываются у животного в результате его индивидуального опыта» (Б.М. Теплов, 1946, с. 15). Приобретение животным навыков отражает еще большую пластичность его поведения в сравнении с инстинктом. Эта пластичность позволяет животному лучше приспосабливаться к изменяющимся условиям среды и, соответственно, находиться на более высоком уровне психического отражения. Однако здесь важно понимать, что это еще не те навыки, которые характеризуют поведение человека. Навыки, приобретаемые животным на основе наследственной способности к их выработке, при изменении условий среды вырабатываются достаточно долго.

Разумное решение задач, или разумные действия

Выше мы уже давали достаточно подробную характеристику разумных действий животных, когда вели разговор о развитии психики на стадии интеллекта. Тем не менее, следует повторить основные идеи о разумном поведении животных в контексте их сравнения с другими, более простыми формами поведения.

Первой отличительной особенностью разумных действий высших животных, человекообразных обезьян, является значительно более быстрое научение, чем при формировании навыка.

Вторая особенность - достаточно высокая прочность найденного способа действия. При изменении условий, в которых был выработан навык, животное должно заново его формировать, так как пластично изменить животному навык нельзя. В случае же с разумным способом действия изменившиеся условия кардинально не меняют поведение животного, так как оно способно адаптироваться к ним.

Третья особенность разумного действия была названа А.Н. Леонтьевым способностью решать двухфазные задачи, когда обезьяна сперва готовится к решению задачи (фаза подготовления), а затем ее выполняет (фаза осуществления). Ни навык, ни инстинкт, ни тем более тропизмы не расчленяются на такие компоненты, так как являются менее пластичными и более простыми формами психического отражения.

Характеризуя разумное поведение человекоподобных обезьян, важно все же помнить, что оно качественно отличается от интеллектуального поведения человека степенью своей сложности и пластичности. Появление у человека сознательной деятельности как высшей формы психического отражения не позволяет вслед за В. Келером утверждать, что «мы находим у шимпанзе разумное поведение того же самого рода, что и у человека» (В. Келер, 1998, с. 266).

Возникновение и развитие сознания

Возникновение и развитие сознания у человека как высшей формы психического отражения относится к числу наиболее дискутируемых проблем в психологии человека. Возникновение сознания на протяжении длительного периода развития психологии принято считать ключевым фактом, послужившим переходу психического отражения со стадии интеллекта (А.Н. Леонтьев), или высшей стадии перцептивной психики, по выражению К.Э. Фабри, у животных к психике человека. Именно наличие

сознания отличает человека от любого другого животного, даже находящегося на самой высокой ступени физической организации.

У человекообразных обезьян появляется способность к совершению разумных (или интеллектуальных) действий, которые также характерны и для человека. Однако любая форма психического отражения у животных тем принципиально отличается от психики человека, что инстинкты, навыки, разумные действия организованы и развиваются по законам биологической эволюции. В свою очередь, появление и развитие сознания объясняется переходом человека на новый уровень организации взаимодействия с окружающей средой. Это взаимодействие уже строится на основе законов общественно-исторического развития.

На протяжении длительного времени развития советской, российской психологии достаточно прочно устоялась точка зрения, согласно которой основными факторами появления сознания являются *коллективный труд*, *речь* и *язык*.

Коллективная деятельность человека является здесь толчком к появлению сознания. Ее особенность такова, что предмет труда не выступает перед всеми участниками трудового процесса в чистом виде от начала и до получения продукта. Разделение трудовых обязанностей привело к тому, что каждый участник производства выполняет лишь отдельные операции, каждая из которых в совокупности приводит к получению готового продукта. Таким образом, для большинства участников производства характерно выполнение таких трудовых операций, которые напрямую не направлены на предмет имеющейся потребности - биологический мотив.

Поведение животного напрямую направлено на достижение биологически значимого результата. И этот биологически значимый продукт предстает перед животным в непосредственном виде. В индивидуальной же трудовой деятельности человека результат выполняемых им операций является промежуточным, когда только при получении результата коллективной деятельности достигается конечный результат. Соответственно

цель деятельности у человека перемещается с конечного продукта на промежуточный результат, который уже выступает для него самостоятельным мотивом деятельности.

Выполнение таких самостоятельных действий приводит к тому, что человек при соотнесении своего действия и конечной цели переживает отношение этого действия к цели, которое выступает здесь смыслом действия. Переживание смысла выполняемого действия и является первым условием сознательного психического отражения окружающей человека действительности.

Переживание смысла действия не могло появиться без соотнесения человеком себя с другими. Даже в самых простых формах разделения труда у древних людей (например, в совместной охоте, исполнении обрядов) человеку требовалось организовывать свое взаимодействие с другими с использованием каких-то знаков, символов. Первоначально эти знаки носили указательную и организующую деятельность функцию. Указательная функция заключалась в указании на совершение другим какого-либо действия, в отношении какого-либо орудия или предмета. Организующая функция состояла в том, что знаки выступали в роли «приказов», адресованных партнеру по совместной деятельности.

С развитием коллективной деятельности и ее усложнением в обществе стали выделяться большие классы сходных действий, предметом, ситуаций. В этих условиях простые знаки уже не могли выполнять организующую деятельность функцию, поэтому на их место пришли слова, обозначающие устойчивые свойства действий, ситуаций, предметов. Таким образом, в словах стали фиксироваться не простые действия, а результаты обобщенного познания. Именно в закономерной связи трудовой деятельности с речью и языком как системой знаков А.Н. Леонтьев увидел условие для появления сознательного отражения действительности, замечая, что «непосредственная связь языка и речи с трудовой деятельностью людей есть то главнейшее и основное условие, под влиянием которого они развивались как носители

«объективированного», сознательного отражения действительности» (А.Н. Леонтьев, 1972, с. 282).

Вопросы и задания для самопроверки

1. Чем отличается чувствительность от раздражимости и какую роль в появлении психики она играет?

2. Какие стадии развития психики были выделены А.Н. Леонтьевым?

3. Что явилось основанием для того, чтобы К.Э. Фабри исключил из периодизации развития психики стадию интеллекта?

4. Какие формы целесообразного поведения животных можно выделить? Соотнесите эти формы поведения со стадиями развития психики.

5. В чем состоит качественное отличие психики человека от психического отражения действительности животными?

6. Какую роль в появлении и развитии сознания сыграла коллективная трудовая деятельность и речь человека?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология». / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд. - М. : Академия, 2010. – 511 с.

2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

3. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.

4. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

5. Общая психология [Текст] : в 7 т. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. С. Братуся. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007.

Т.1 : Введение в психологию / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

6. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.

7. Филиппова, Г. Г. Зоопсихология и сравнительная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по направлению и спец. психологии / Г. Г. Филиппова. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 544 с.

Дополнительная литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984.

Т.3. Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.

2. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом Университет : Высшая школа, 2005. – 399 с.

3. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Московского университета, 1972. – 575 с.

4. Фабри, К. Э. Основы зоопсихологии [Текст] / К. Э. Фабри. – 3-е изд. – М. : Психология, 2001. – 464 с.

5. Хрестоматия по курсу «Введение в психологию» [Текст] / ред.-сост. Е. Е. Соколова. – М. : Российское психологическое общество, 1999. – 545 с.

Глава 3. СОЗНАНИЕ

Сознание как высший уровень психической организации человека

Проблема сознания принадлежит к числу наиболее сложных и актуальных проблем современной науки. Актуальность ее связана с тем, что без понимания структуры, механизмов формирования и функционирования сознания невозможно построить целостную психологическую концепцию человека. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что «… сознание конституирует, собирает, интегрирует многообразные явления человеческой реальности в подлинно целостный способ бытия, делает человека Человеком» » (Слободчиков, Исаев, 1995, с.177).

Сознание является объектом исследования многих наук: философии, антропологии, нейрофизиологии, психологии. Следует отметить, что круг наук, изучающих сознание, расширяется. Проблема сознания приобретает междисциплинарный (общенаучный) статус. Поскольку у каждой науки есть своя цель, свой предмет, они выделяют в общей проблеме сознания отдельные аспекты. В связи с этим исследования сознания носят во многом фрагментарный характер, что затрудняет формирование целостного научного представления о природе и сущности сознания.

Так, например, в философии рассматривается проблема соотношения сознания и бытия. Антропология изучает становление сознания в антропогенезе (в процессе происхождения человека современного типа - Homo sapiens). В центре внимания психофизиологии находится материальный субстрат сознания. Исследователи-психофизиологи выявляют материальные процессы, механизмы и состояния мозга, лежащие в основе сознания. В сферу интересов общей психологии входят следующие аспекты проблемы сознания:

- структура сознания;
- функции сознания;
- механизмы сознания;
- соотношение сознания и бессознательного;

- состояния сознания.

Уникальность феномена сознания состоит в том, что он хорошо понятен на житейском уровне. У любого человека есть своя собственная, имплицитная (внутренняя) концепция сознания. В то же время на уровне научного знания сознание является одним из самых непонятных явлений человеческой психики. А.В. Карпов пишет: «… в нем совпадают предельная субъективная понятность, непосредственность данного феномена с принципиальными трудностями его объективного, то есть собственно научного познания … трудности в том, что сам феномен и средства его познания тождественны. Возникает сомнение в возможности познания сознания средствами самого сознания» (Карпов, 2012, с.4).

Еще одна важная особенность сознания, затрудняющая его изучение и концептуализацию, состоит в том, оно недоступно непосредственному наблюдению. Как пишет Ф.Е. Василюк, сознание легко спугнуть, если вслух объявить, что собираешься его изучать.

Сознание возникает на определенном этапе антропогенеза как высшая форма человеческой психики, высший уровень психического отражения. При всем многообразии определений сознания можно выделить нечто общее, в чем сходятся мнения большинства ученых. Это общее нашло отражение в следующем определении сознания, предложенным Б.А. Сосновским.

Сознание – *это такое психическое отражение, в котором объективная действительность как бы уходит, отделяется от субъективного к ней отношения человека.* В результате в образе сознания выделяются две плоскости отражения: *объективная*, или мир, и *субъективная*, или «Я», личное переживание, отношение к предметному миру и к себе.

Наличие сознание знаменует появление у человека нового типа отношения к миру. С.Л. Рубинштейн подчеркивал: «… наличие сознание означает, что человек вообще начинает *относиться* к окружающему, то есть

начинает, выделяя себя из него и соотносясь с ним, осознавать свое отношение как отношение» (Рубинштейн,1976, с.349). Это, в свою очередь, приводит к развитию *самосознания*.

Структура сознания

В отечественной психологии было сделано немало попыток раскрыть структуру сознания, обозначить его компоненты и особенности их взаимосвязи (А.Н. Леонтьев, 1975, В.П. Зинченко, 1991, Ф.Е. Василюк, 1993, Д.А. Леонтьев, 1999, Е.В. Субботский, 1999). Основная трудность, возникающая на пути решения этой проблемы, заключается в том, что в естественных условиях психического функционирования образ сознания носит симультанный (моментальный) характер. Сознание феноменологически презентировано субъекту «все и сразу» - целостно и интегративно, в чем и состоит его специфика» (Карпов, 2002, с.137). Для исследования структуры и механизмов сознания необходимы особые условия, при которых его функционирование осложняется или затруднено.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, развитое сознание характеризуется психологической многомерностью. По аналогии с трехчленной структурой деятельности (операция – действие - собственно деятельность) в сознании также выделяется три образующих – *чувственная ткань, значение и личностный смысл.* Система значений, данных в единстве с личностными смыслами и чувственной тканью, выступает в концепции А.Н. Леонтьева субстратом сознания.

Чувственная ткань образует чувственный состав конкретных образов реальности. Благодаря чувственному содержанию сознания мир выступает для субъекта как существующий не в самом сознании, а вне сознания субъекта – как объективное «поле» и объект его деятельности. У человека чувственные образы приобретают «означенность».

Понятие значения, пишет В.П. Зинченко, фиксирует культурно-историческую обусловленность развития сознания. «…Сознание человека развивается не в условиях робинзонады, а внутри культурного целого, в

котором исторически кристаллизован опыт деятельности, общения и мировосприятия, который индивиду необходимо не только усвоить, но и построить на его основе собственный опыт» (Зинченко, Моргунов, 1994, с.190). А.Н. Леонтьев подчеркивает тот факт, что значение представляет собой отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней человека. Он подчеркивал, что в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой.

Третья «образующая» сознания **–** ***личностный смысл*** – создает пристрастность человеческого сознания, отражает субъективное значение для человека объективного значения. В отличие от значений личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего «надиндивидуального», своего «не психологического» существования.

Функция чувственной ткани состоит в связывании в сознании значений с реальностью объективного мира. Функция личностных смыслов в «связывании их с реальностью самой его жизни в этом мире, с его мотивами». Личностный смысл существует не только в структуре сознания, но и в структуре деятельности, где он рассматривается как отношение мотива деятельности к цели.

«Сознание человека, как и его деятельность, – пишет А.Н. Леонтьев, – не аддитивны (не является простой суммой, входящих в него компонентов). Это не плоскость, даже не емкость заполненная образами и процессами. Это и не связи отдельных его единиц, а внутреннее движение его образующих, включенное в общее движение деятельности, осуществляющей реальную жизнь индивида в обществе. Деятельность человека и составляет субстанцию его сознания» (Леонтьев,1977, с.157).

Дальнейшее развитие первичного варианта структуры сознания, предложенного А.Н. Леонтьевым, шло как по пути расширения числа компонентов структуры (Ф.Е. Василюк,1993; В.П. Зинченко, 1991), так и по

пути поиска новых способов представления сознания, его структуры и динамики (Д.А. Леонтьев, 1999; Е.В. Субботский, 1999).

Модель структуры сознания В.П. Зинченко

В.П. Зинченко добавил в структуру сознания биодинамическую ткань движения и еще один уровень (или слой) – духовный, функция которого одушевлять и воодушевлять бытийный и рефлексивный слои. Духовный слой сознания создается Я-Ты отношениями и формируется раньше или одновременно с бытийным и рефлексивным слоями. Наличие духовного слоя подчеркивает необходимость другого для развития сознания.

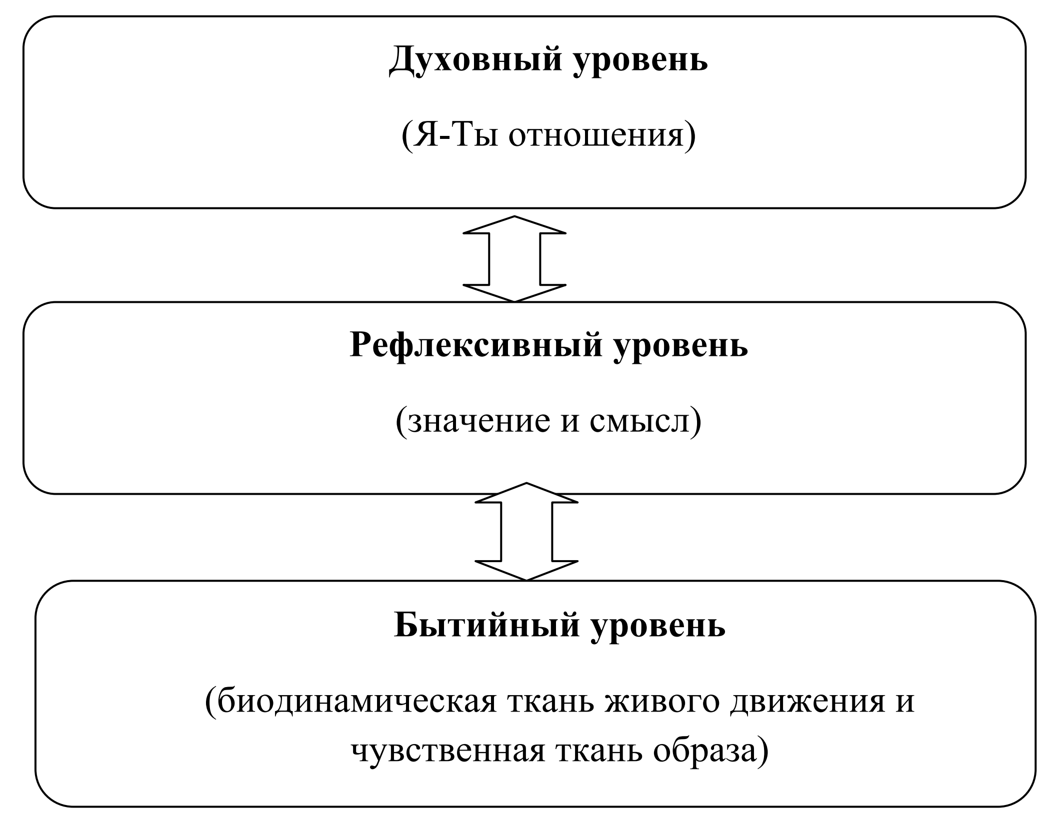


Рис. 1. Трехуровневая модель сознания В.П. Зинченко

1 - бытийный уровень - составляют биодинамическая ткань живого движения и чувственная ткань образа; 2 - рефлексивный уровень - составляют значение и смысл; 3 - духовный слой - составляют Я (субъективная образующая) и Ты (объективная образующая).

Понятие биодинамическая ткань принадлежит Н.А. Бернштейну, он использовал его для характеристики живого движения. Биодинамическая ткань – это материал, из которого строятся целесообразные произвольные движения и действия. Важнейшей характеристикой биодинамической ткани

является ее избыточность по отношению к освоенным скупым и экономным движениям, действиям, жестам. Добавление биодинамической ткани к числу образующих сознания привело к созданию трехуровневой модели.

Функции сознания

Функции сознания выделяются в соответствии с тем, как определяется сознание. Так, например С.Л. Рубинштейн определяет сознание как способность выходить за пределы своего собственного одиночного существования, отдавать отчет о своем отношении к миру и к людям, подчинять свою жизнь обязанностям, нести ответственность за содеянное, то есть как способность к рефлексии окружающего мира и себя в мире.

Опираясь на структуру сознания В.П. Зинченко, можно выделить следующие функции сознания: отражательная, порождающая, регулятивно-оценочная, рефлексивная, духовная.

Значение функции *отражения* состоит в формировании образа мира, который позволяет субъекту адекватно ориентироваться в окружающей среде. Построение образа мира – активный процесс, истинная работа сознания. Сознание не только отражает, но и творит миры: мир идей, понятий, человеческих ценностей, эмоций, представлений, культурных символов и знаков. Каждый из миров может быть условно соотнесен с компонентами в структуре сознания.

Регулятивно-оценочная функция необходима для выполнения сознанием функции регулятора бытия, она направлена на соотнесение, упорядочение, иерархизацию ценностно-смысловой сферы личности.

Основной функцией сознания, характеризующей его сущность, является *рефлексия* – способность произвольно манипулировать образами в поле сознания. Рефлексия, как писал С.Л. Рубинштейн, «как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» (Рубинштейн, 1977, с. 79). С появлением такой рефлексии возникает ценностно-смысловое определение жизни. В качестве объекта рефлексии

могут выступать отражение мира, мышление о нем, способы регуляции человеком своего поведения, сами процессы рефлексии, свое личное сознание.

Выделение у сознания *духовной* функции несет в себе идею о том, что формированию человеческих отношений к миру предшествует взращивание человеческого отношения к человеку, в чем, видимо, и заключается подлинная духовность, подлинная со-бытийность жизни (Зинченко, 1994,).

Принцип единства сознания и деятельности

Принцип единства сознания и деятельности введен в психологию С.Л. Рубинштейном в 30-х годах прошлого века и затем поддержан и развит А.Н. Леонтьевым. Этот принцип содержит два основных аспекта. Первый состоит в том, что сознание впервые возникает или порождается в деятельности людей. Иными словами, бытие определяет сознание. В то же время сознание – это часть бытия. Сложившееся сознание становится необходимым условием для функционирования деятельности. Давая определение психологии, А.Н. Леонтьев писал, что психология – это наука о законах порождения и функционирования психического отражения индивидом объективной реальности в деятельности человека и поведении животных. Таким образом, психика порождается в деятельности и функционирует в ней. Согласно принципу единства сознания и деятельности, субъект реализует в деятельности структуры, заложенные в его сознании, в его картине мира. Сами же эти структуры формируются в фило - и онтогенезе в рамках активности субъекта, направленной на решение познавательных задач. Таким образом, когнитивные структуры первично формируются в деятельности и в дальнейшем структурируют саму деятельность.

Состояния сознания

Характеристикам сознания свойственна динамика. Феномен динамики сознания раскрывается при помощи категории – состояния сознания. В качестве наглядного примера такого рода динамики можно рассмотреть

привычный для каждого человека цикл изменения состояний сознания: бодрствование — сновидение — глубокий сон без сновидений. Эти состояния являются *«нормальными», или «обычными»,* состояниями сознания. По определению Ч. Тарта, **состояние сознания** есть *общий паттерн субъективного (психического) функционирования* (Tart, 1972).

Помимо обычных состояний сознания выделяют *измененные состояния сознания* (сокращенно ИСС); к ним относится весь диапазон неординарных состояний сознания, который возникает при воздействии на личность человека, пребывающего в обычном состоянии сознания, различных факторов психологического, физиологического и фармакологического характера:

- стрессовых, аффектогенных ситуаций;
- сенсорной депривации или длительной изоляции;
- интоксикации (психоделические феномены, галлюцинации на фоне высокой температуры и др.);
- гипервентиляции легких или, напротив, длительной задержки дыхания;
- острых невротических и психотических заболеваний;
- когнитивно-конфликтных ситуаций, выбивающих сознание субъекта из привычных форм категоризации (например, необычное поведение наставника в чань-буддизме, применение коанов, т. е. парадоксальных изречений, используемых буддизмом);
- фармакологических препаратов;
- в гипнозе и медитации и др.

ИСС субъективно описывается индивидом в терминах внутреннего опыта и при объективном наблюдении за ним характеризуется как отклонение от определенной нормы функционирования психики.

Содержание переживаний, возникающих в ИСС, описано С. Грофом, стоящим у истоков изучения изменённых состояний сознания, начало которого было положено в 1961 при исследовании опыта применения

ЛСД и других психоделических средств для лечения психических расстройств. С. Гроф выделил четыре основных типа переживания, сходных по смыслу, глубине, эмоциональной и сенсорной модальности:

1. Изменения в восприятии окружающих объектов, абстрактные и эстетические переживания и фантазии, характеризующиеся специфической стимуляцией сенсорных модальностей - кинестетической, слуховой, зрительной.

2. Биографические, включающие комплексы эмоционально значимых воспоминаний и символические переживания, которые можно интерпретировать в рамках психоаналитического и юнгианского подходов.

3. Перинатальные - переживания, связанные с повторным проживанием биологического рождения и конфронтацией со смертью.

4. Широкий спектр трансперсональных переживаний, включающий архетипические переживания, паранормальные явления, глубокие мистические прозрения. Переживание человеком ИСС не является признаком психического расстройства, патологии. Это характерное свойство сознания и психики здоровых людей.

Сознание и бессознательное

Сознание не исчерпывает всего богатства психической жизни человека. Наряду с сознанием в психике человека существует еще сфера бессознательного. Бессознательное - непременная составная часть психической деятельности каждого человека. Многие знания, отношения и переживания, составляющие внутренний мир человека, могут им не осознаваться, но определенным образом влиять на его поведение.

Ю.Б. Гиппенрейтер разбивает все неосознаваемые процессы на три больших класса подкласса:

- неосознаваемые механизмы сознательных действий;
- неосознаваемые побудители сознательных действий;
- неосознаваемые сопровождения сознательных действий.

Неосознаваемые автоматизмы – это действия или акты, которые совершаются сами собой, без участия сознания. В группу автоматических действий входят либо врожденные акты, либо формирующиеся в течение первого года жизни (сосательные движения, схватывание предметов, ходьба и т.п.). *Автоматизированные навыки* – быстрое и точное осуществление действия и высвобождение сознания, которое может быть направлено на освоение более сложного действия. Примерами неосознаваемых автоматизмов являются печатание «вслепую», игра на музыкальных инструментах, исполнение сложной программы фигуристами.

Изучение неосознаваемых побудителей сознательных действий связано с именем З. Фрейда. Анализируя неосознаваемые причины некоторых психических явлений и действий, Фрейд создал теорию бессознательного. Согласно его теории, в психике человека можно выделить три сферы: *сознание, предсознание и бессознательное*. Содержание предсознания составляют скрытые или латентные знания, то есть те, которые в настоящий момент в сознании не представлены, но при определенных усилиях могут быть актуализированы. К ним относятся следы прошлых впечатлений (имена друзей детства, таблица умножения и т.д.).

В области бессознательного находится психический материал, который не может быть осознан без специальной процедуры. Будучи неосознаваемым, он оказывает существенное влияние на наши действия и состояния. З. Фрейд выделил три формы проявления бессознательного: сновидения, ошибочные действия (забывание намерений, описки, оговорки) и невротические симптомы.

Неосознаваемые сопровождения сознательных действий выступают как средства коммуникации и как объективные показатели различных психологических характеристик человека (намерений, скрытых желаний, мыслей). К ним относятся мимические и пантомимические реакции, например, вы наблюдаете за человеком, который на Ваших глазах падает с велосипеда, и на вашем лице появляется гримаса боли.

Таким образом, бессознательное определенным образом (неявно) детерминирует сознание.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие особенности сознания затрудняют его научное исследование?
2. Как соотносятся отражательная и порождающая функции сознания?
3. Каковы функции основных «образующих» сознания?
4. Какие соотношения конституирует принцип единства сознания и деятельности?
5. Назовите условия возникновения измененных состояний сознания.
6. Что относится к неосознаваемым побудителям сознательных действий?
7. Что может выступать в качестве объекта рефлексии?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд. - М. : Академия, 2010. – 511 с.
2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии. / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
4. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

Дополнительная литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 352 с.
2. Зинченко, В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М., 1994. – 304 с.
3. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл, 2001. – 509 с.
4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
5. Нуркова, В. В. Психология [Текст] : учебник / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – М. : Юрайт-Изд, 2007. – 484 с.
6. Общая психология. : в 3 т. ; под ред В. В. Петухова, Ю. Б. Дормашева, С. А. Капустина. – М. : УМК Психология; Генезис, 2001.

   Т.1 : Введение / под ред. В. В. Петухова, Ю. Б. Дормашева, С. А. Капустина. – 2001. – 608 с.
7. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания [Текст] / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Мос. ун-та, 1988. – 207 с.
8. Россохин, А. В. Психология рефлексии измененных состояний сознания (на материале психоанализа) [Текст] / А. В. Россохин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. – № 2. – С. 83–102.

9. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 483 с.

10. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции [Текст] / З. Фрейд. – М. : Наука, 1991. – 455 с.

Глава 4. МОЗГ И ПСИХИКА

О локализации психических функций

Связь мозга как материального субстрата психики и различных психических функций установлена достаточно давно. Именно такая связь положила начало разработке так называемых локализационных теорий психического. Еще в начале XIX века австрийский врач и анатом Ф. Галль обнаружил связь между некоторыми заболеваниями и определенными участками мозга. На основании этого он разработал целую псевдонауку – френологию, в рамках которой предлагал соотносить конкретные участки мозга с конкретными качествами человека, обозначенными им как способности, утверждая, что именно развитие этих способностей приводит к образованию выпуклостей на черепе, по наличию и величине которых и можно судить о соответствующих способностях.

Идеи локализации психических функций были поддержаны учеными, занимавшимися клиническими исследованиями, П. Брока и К. Вернике, в честь которых названы определенные центры головного мозга, при дефекте которых нарушается речь. При поражении зоны Брока, расположенного в задних отделов нижней лобной извилины, человеку трудно произносить слова, а при поражении зоны Вернике в задней части верхней височной извилины происходит нарушение понимания речи. Позже было обнаружено, что при поражении затылочных отделов мозга происходит нарушение зрительного восприятия, а теменной области — предметных действий.

Наряду с этим появились противоположные (или антилокализационные) теории, основанные на эмпирических исследованиях, подтверждающих, что при поражении одного и того же участка мозга могут возникать нарушения различных функций, которые со временем могут компенсироваться. А одна и та же сложная функция, например чтение, может нарушаться при поражении трех различных отделов коры левого полушария мозга.

Современные исследования мозга доказали ошибочность таких однозначных трактовок роли мозга в организации психической деятельности. Было доказано, что чем сложнее функция, тем большее количество зон мозга «несет за нее ответственность». Так было обнаружено, что функция письма связана с работой заднелобных, нижнетеменных, височных и затылочных участков коры левого полушария головного мозга. Поражение каждого из них приводит к различным нарушениям этой функции: поражение одной связано с невозможностью выбрать нужные буквы, второй – затрудняет правильное расположение схожих по написанию букв в пространстве, третьего – приводит к потере плавности письма и т.д. Повреждение же конкретного участка, той же зоны Вернике, например, может привести не только к нарушению речи, но и нарушению чтения, письма. Причем в основе всех этих нарушений лежит распад фонематического слуха. Задне-теменно-затылочная зона связана с целой группой функций – ориентацией в пространстве, арифметическим счетом и решением арифметических задач, пониманием пространственных отношений, объединенных общим пространственным фактором.

Мозг как функциональная система

А.Р. Лурия выделил три блока мозга, каждый из которых выполняет свои функции:

- *энергетический блок тонуса*, расположенный в верхних отделах ствола, основной составляющей которого является ретикулярная формация;

- *блок приема, переработки и хранения информации*, находящийся в задних отделах больших полушарий мозга;

- *блок программирования, регулирования и контроля деятельности*, расположенный в лобных долях.

Любая деятельность регулируется всеми блоками мозга, роль которых меняется в зависимости от специфики и сложности деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что каждая психическая функция реализуется не одной группой клеток, а целостной **функциональной**

системой мозга, под которой следует понимать *динамическое целостное образование из нейронов и нейронных цепей, объединяющихся для выполнения отдельной функции в определенных условиях*. Все специализированные функциональные системы объединяются, в свою очередь, в единую функциональную систему головного мозга.

Строение функциональной системы носит *иерархический характер*.

Работа функциональной системы начинается с *афферентного синтеза,* в процессе которого происходит взаимодействие мотивационного компонента, информации о среде и извлеченных из памяти следов прошлого опыта. В результате *обработки* и *синтеза* этих воздействий принимается решение о том, что надо делать, и формируется *программа действия*, которая заключается в выборе из множеств потенциально возможных действий одного, способного привести обработанную информацию к необходимому результату. Следствием любого действия является *результат*, ради которого это действие и совершалось. Информацию о нем мозг получает путем сличения реально выполненного действия с заданным эталоном. Этот механизм получил название *акцептора действия.*

В процессе и по окончании каждого действия мозг получает сигнал, выполняющий функцию обратной связи (*обратной афферентации),* в результате чего появляется возможность либо завершить действие, либо внести в его осуществление необходимые коррективы для достижения запланированного результата.

Конкретные звенья, принимающие участие в решении задачи, могут меняться, но задача при этом остается неизменной. Поэтому сама функциональная система получила название *динамической*.

Т.В Тимофеева приводит такой пример для иллюстрации работы функциональной системы мозга.

Представим себе человека, имеющего намерение переместиться в пространстве или выполнить какое-то действие (например, включить свет в соседней комнате). Опорно-двигательный аппарат с подвижными суставами имеет огромное число степеней свободы, умножающееся еще более от того, что в движении участвуют группы сочленений и

мышечный аппарат. Все это делает движение принципиально не управляемым одними только *эфферентными импульсами,* т. е. импульсами, которые идут от центра к периферии. Для осуществления движения необходима соответствующая мотивация, наличие цели и задачи, модели акцептора действия. Когда движение началось, необходима его постоянная коррекция *афферентными импульсами,* идущими от периферии, мышечно-суставного аппарата к коре, которые сигнализируют о положении движущейся конечности в пространстве.

Рассогласование модели акцептора действия с обратной афферентацией, дающей информацию о результате проделанного движения или действия, приводит к ориентировочно-исследовательской деятельности, новому афферентному синтезу с подбором информации, необходимой для принятия решения, адекватного поставленной задаче.

Так, в примере с перемещением в пространстве задача остается одной и той же, а средства ее осуществления могут быть сколь угодно различными, например, совершить перемещение в пространстве можно несколькими способами (шагом, бегом, прыгая на одной ноге и т. д.).

Основополагающим принципом работы функциональной системы является *многофункциональность.* Психическая функция любой степени сложности осуществляется при согласованном участии целого ряда зон коры, подкорковых структур, активирующей системы мозга, т. е. целого нервного аппарата. Поэтому все психические функции можно рассматривать как функциональные системы. Один и тот же нервный аппарат может перестраиваться для обеспечения различных видов деятельности, разных психических функций**.**

Заметим, что работу функциональных систем обеспечивают не только динамические связи между отдельными областями коры, но и связи с низлежащими уровнями нервного аппарата, т. е. функциональные системы имеют двойной принцип строения — *горизонтальный* и *вертикальный.*

Таким образом, материальным субстратом сложных форм психической деятельности человека являются функциональные системы, которые опираются на целые комплексы одновременно работающих мозговых зон.

Эти системы формируются в онтогенезе и могут перестраиваться в зависимости от конечной задачи. По мере их развития кора головного мозга становится способной формировать все новые и новые функциональные системы, обеспечивая развитие психических функций и психической деятельности в целом.

Функциональная асимметрия полушарий головного мозга

Еще в прошлом веке английским неврологом X. Джексоном была сформулирована концепция *доминантности полушарий,* в соответствии с которой за левым полушарием закрепилась роль речевого, т. е. имеющего непосредственное отношение к речи, письму, чтению, речевому мышлению. В результате оно стало рассматриваться как ведущее в организации психической деятельности, т. е. доминантное. Правое полушарие, при поражении которого нарушений речевых процессов чаще всего не наблюдалось (только в случаях, когда человек оказывался левшой или амбидекстром, т.е. обладающим одинаковыми функциями обеих рук), стало рассматриваться как второстепенное, или *субдоминантное.*

Однако позже было экспериментально установлено, что и правое полушарие имеет важное значение для отдельных сторон психической деятельности: с его помощью осуществляются узнавание лиц людей, восприятие_музыки и различных звуков (например, шум дождя, скрип стула и т. д.), ориентировка в пространстве, распознавание сложных образов. У человека с пораженным правым полушарием пропадала способность к рисованию и перерисовыванию по зрительному образцу. Таким образом, было обнаружено, что правое полушарие играет ведущую роль в неречевых процессах.

Современная наука позволила установить действительные различия между обоими полушариями, как в отношении их анатомического строения и функционирования, так и для решения вопросов психических проявлений функциональной асимметрии мозга. Так было выяснено, что правое полушарие по общей площади больше левого, но левое превосходит правое

по объему серого вещества. Оба они по-разному снабжаются кровью, поэтому давление в правой и левой сонных артериях различно. В левом полушарии частота альфа-ритма больше, чем в правом, а амплитуда, наоборот, меньше. Причем все эти особенности характерны только для правшей.

Важным также является то, что существует не только специализация обоих полушарий. Клиническими исследованиями обнаружено, что правое и левое полушария мозга связаны между собой, что позволяет им компенсировать работу друг друга при повреждениях. Сильнее всего это проявляется у детей, в то время как у взрослых такая компенсация возможна лишь частично.

Тем не менее, существуют и принципиальные различия в работе полушарий. Так, правое полушарие «отвечает» за симультанное восприятие предметов, изображений в целом, а левое обеспечивает восприятие отдельных деталей, частей, элементов. В соответствии с этим, правое перцептивное поле, регулируемое левым полушарием, отражает различный вербальный материал (слова, буквы, предложения), а левое – цифры.

Такие же различия наблюдаются и при работе парных органов – глаз, ушей, рук, причем чем сложнее выполняемые ими действия, функции, тем больше проявляется функциональная асимметрия. Руки, например, различаются по силе (у правшей сильнее правая), ловкости, скорости и координации движений. Правое ухо у большинства людей является ведущим в восприятии звуков речи, а левое — музыки, невербальных звуков.

Однако любая более или менее сложная реальная, а не искусственно ограниченная деятельность требует обязательного участия обоих полушарий.

Известно, что при рождении у человека существуют только предпосылки к функциональной асимметрии полушарий, которая развивается под воздействием различных биологических и социальных факторов. Функциональная асимметрия парных органов движений и чувств проявляется уже в раннем детстве и достигает своего максимума к 20—30

годам. В пожилом возрасте начинается обратный процесс: степень выраженности функциональной асимметрии снижается, что связано с функциональными изменениями, которые происходят в мозге при старении.

Обычно с рождения до младшего школьного возраста доминирует правое полушарие, а затем происходит сдвиг асимметрии в сторону левого полушария, которое постепенно становится доминирующим к концу обучения в школе, что обусловлено не столько биологическими, сколько социокультурными факторами, спецификой организации обучения в школе, хотя надо отметить, что в последние годы обучению леворуких детей (с доминирующим правым полушарием) стали уделять значительно большее внимание, что привело к снижению числа и остроты ряда психологических проблем, вызывавшихся насильственным переучиванием левшей.

При этом известно, что треть новорожденных является левшами. У них речевая функция обеспечивается работой обоих полушарий. Статистика показывает, что до момента поступления в школу левшей насчитывается около 10%, а после ее окончания их число сокращается до 2%.

В разных странах доля левшей также различна: от 6 до 12 %. В Швейцарии изучали действие психоактивных медикаментов на мозг, в результате чего было установлено, что мозг левшей подвержен такому воздействию сильнее. В результате чего была выдвинута гипотеза: в древности было примерно равное количество левшей и правшей, однако левши были больше подвержены действию ядовитых растений на нервную систему, и в результате естественного отбора их стало рождаться все меньше и меньше. И теперь соотношение левшей и правшей составляет, как уже говорилось выше, 1/3.

Вопросы и задания для самопроверки

1. О чем говорят локализационные теории устройства головного мозга?
2. Приведите примеры экспериментальных доказательств локализации отдельных психических функций.
3. Опишите устройство головного мозга по концепции А.Р. Лурии.
4. Что такое функциональная система?

5. Охарактеризуйте работу функциональной системы мозга по П.К. Анохину.
6. Что такое функциональная асимметрия мозга?
7. Как формируется и развивается функциональная асимметрия?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

2. Общая психология [Текст] : в 7 т. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. С. Братуся. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007.

Т.1 : Введение в психологию / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

3. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

4. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

Дополнительная литература

1. Анохин, П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1976. – 270 с.

2. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 196 с.

3. Естественно-научные проблемы психологии [Текст] / под ред. А. А. Смирнова, А. Р. Лурия, В. Д. Небылицына. – М. : Педагогика. 1978. – 368 с.

4. Ильенков, Э. В. Психика и мозг [Текст] / Э. В. Ильенков // Вопросы философии. – 1968. – № 11. – С. 145 – 155.

5. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 504 с.

6. Лурия, А. Р. Мозг человека и психические процессы [Текст] : в 2 т. / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1963, 1970.

Т. 1 : Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – 1963. Т.1 – 479 с.

7. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] / под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.

8. Ротенберг, В. С. Мозг. Обучение. Здоровье. [Текст] : кн. для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 238 с.

Глава 5. ГЕНЕЗИС И СТРУКТУРА ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Генезис и структура психических процессов

Исследованием проблемы генезиса (т.е. развития, становления) психических процессов в онто- и филогенезе занимались такие известные отечественные психологи, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, К.Э. Фабри и др.

Филогенез – это *развитие вида, эволюционное, историческое развитие*. **Онтогенез** – это *процесс развития отдельно взятой особи, индивидуальное развитие*.

Поскольку проблемы филогенеза подробно рассмотрены во второй главе, остановимся подробнее на процессе онтогенеза психического развития.

Развитие психических процессов в онтогенезе и их структура.

Мы рассмотрим генезис и структуру психических процессов с точки зрения культурно-*исторической концепции Л.С. Выготского* и ее развития в трудах отечественных психологов. Мы не будем раскрывать концепцию Л.С. Выготского полностью, а коснемся лишь тех пунктов, которые являются важными для раскрытия нашей темы.

Л.С. Выготский считал, что все психические процессы можно разделить на две большие группы:

1. *Генетически (биологически) обусловленные* элементарные психические процессы.

2. *Социально обусловленные* высшие психические процессы, обычно называемые высшими психическими функциями, развивающиеся на основе элементарных психических процессов через овладение культурой. К высшим психическим функциям относятся речь, понятийное мышление, произвольное внимание, логическая память, общие представления,

восприятие, волевые действия, творческое воображение, сложные социальные чувства.

Структура психических процессов

По мнению Л.С. Выготского, главной особенностью структуры высших психических функций (процессов) является их опосредованность знаком. Рассмотрим структуру высших психических процессов на примере памяти:

1. «Натуральная», т.е. биологически обусловленная память – это создание простой ассоциативной связи между стимулами А и В.

А________________В

2. Культурно обусловленная память – создание двух ассоциативных связей вместо одной, где опосредующим звеном Х является знак.

А__________Х__________В

При этом связи АХ и ВХ – это такие же условно-рефлекторные процессы, как и связь АВ в случае биологически обусловленной памяти. Как писал Л.С. Выготский, новыми являются не сами элементы, а структура культурного приема запоминания.

Описанную схему можно считать общим принципом построения высших психических функций, и с их помощью создаются и новые психологические структуры, не имевшие ранее места.

К основным признакам высших психических функций Л.С. Выготский относил:

1. *Опосредованность* – все высшие психические функции имеют опосредованное строение, при этом опосредующим звеном чаще всего является речь.

2. *Культурную обусловленность* – высшие психические функции развиваются через освоение культурного наследия и поэтому определяются культурной средой, в которой развивается ребенок.

3. *Сознательность и произвольность*. Высшие психические функции осуществляются целенаправленно, осознанно.

4. Динамичность – структура высших психических функций не является постоянной, она меняется в процессе онтогенеза и, иногда, упражнений.

На каждом этапе онтогенеза на первый план выходит одна из психических функций. Остальные функции действуют через нее.

При этом, по мнению Л.С. Выготского, высшие психические функции не надстраиваются над элементарными процессами, а представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное «сплетение» элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам. Каждую высшую психическую функцию можно, таким образом, рассматривать как специфическое новообразование.

Позднее П.Я. Гальперин подчеркивал, что структуру психических функций можно понять только через понимание их генезиса.

Движущей силой развития является обучение, причем, в отличие от животных, обучение человека не ограничивается его индивидуальным опытом. Человек получает в свое распоряжение весь опыт, накопленный человечеством.

Согласно культурно-исторической теории, все высшие психические функции вначале появляются для сотрудничества с другими людьми, в виде внешней деятельности, преобразующейся позже в собственно психические процессы путем интериоризации. **Интериоризация** – это *перевод деятельности из внешнего во внутренний план.*

П.Я. Гальперин выделил следующие этапы интериоризации:

1. Внешняя, предметная деятельность с реально существующими объектами.

2. Проговаривание вслух действий, совершаемых с объектами, в отсутствии оных, так, чтобы окружающие могли понять, о чем идет речь.

3. Подробное проговаривание действий с объектами «про себя» с представлением этих объектов и действий с ними, т.е. с опорой на образы.

Построение речи при этом примерно такое же, как и на предыдущем этапе (ориентировано на понимание речи другими людьми).

4. Автоматизация и сокращение внутренней речи. Переход деятельности полностью в умственный план, с опорой на понятия, а не на образы.

А.Н. Леонтьев, разрабатывая свою общепсихологическую теорию деятельности и дополняя концепцию Л.С. Выготского, ввел понятие ведущей деятельности. **Ведущая деятельность** – это *деятельность, имеющая наибольшее значение для развития на конкретном возрастном этапе*. В процессе ведущей деятельности наиболее активно перестраиваются и развиваются психические процессы, появляются психические новообразования, зарождаются новые виды деятельности. Содержание ведущей деятельности зависит от общества, в котором воспитывается ребенок.

Развивая идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин предложил рассматривать каждый возрастной период на основе следующих критериев:

1. Социальная ситуация развития. Это место ребенка в общественных условиях.

2. Ведущий тип деятельности ребенка в этом возрасте.

3. Новообразования развития.

Также Д.Б. Эльконин выдвинул идею разделения психики на две сферы – мотивационно-потребностную и операционно-техническую. В процессе онтогенеза сначала происходит развитие мотивационно-потребностной сферы (появление смысла деятельности, мотива), затем – развитие сферы операционно-технической (освоение способов осуществления деятельности).

В условиях современного общества существуют следующие типы ведущей деятельности:

1. Эмоционально-непосредственное общение младенца со взрослым и, соответственно, развитие мотивационно-потребностной сферы.

2. Предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста - развитие операционно-технической сферы.

3. Сюжетно-ролевая игра дошкольника - развитие мотивационно-потребностной сферы.

4. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте - развитие операционно-технической сферы.

5. Интимно-личностное общение подростков со сверстниками - развитие мотивационно-потребностной сферы.

6. Профессионально-учебная деятельность в юношеском возрасте - развитие операционно-технической сферы.

Рассмотрим развитие психических процессов на разных этапах онтогенеза (на основании данных, приводимых Е.Е. Сапоговой, Р.П. Ефимкиной, И.В. Шаповаленко).

Новорожденность (от 0 до 2 месяцев). Это кризисный период, связанный с резким изменением среды, окружающей ребенка.

Происходит тренировка безусловных рефлексов, обеспечивающих выживание. Ведущий психический процесс – *аффективное ощущение*, т.е. ощущения и переживания ребенка не разделяются. Внешние и внутренние раздражители не дифференцируются, ребенок не отделяет себя от внешней среды; все раздражения переживаются ребенком как собственные субъективные состояния. Новообразование этого периода – появление *индивидуальной психической жизни*, о возникновении которой (и, одновременно, об окончании кризиса) свидетельствует *«комплекс оживления»* – специфический комплекс поведенческих реакций на взрослого (моторное возбуждение, улыбка, вокализации, привлечение к себе внимания с помощью плача и крика).

Младенчество (2 месяца – 12 месяцев). Социальная ситуация этого возрастного периода – беспомощность младенца, зависимость его от взрослого. В этот период развивается мотивационно-потребностная сфера, ведущей деятельностью является непосредственно-эмоциональное общение

со взрослым. Ребенок выделяет взрослого человека как центральный элемент окружающей действительности. Активно развивается сенсорная сфера, т.е. ощущения.

*Ощущение. Обоняние, вкус, тактильная чувствительность***.** К концу 1-го месяца у новорожденного появляется положительный рефлекс на запах (например, на запах матери, ее молока), к концу 3-го месяца ребенок начинает разделять запахи на приятные и неприятные.

Уже в период новорожденности ребенок различает горький, сладкий и кислый вкус. Очень рано появляется ощущение прикосновения, особо чувствительна к прикосновениям область рта. К 3-м месяцам развивается температурная чувствительность.

*Зрительное ощущение***.** Цветочувствительность появляется довольно рано – в 3 месяца ребенок хорошо отличает красный цвет от других цветов, в дальнейшем предпочитает его синему и белому, может различать желтый, сине-зеленый и красный цвета. Внимание ребенка привлекают движущиеся предметы, черно-белые контрасты, изогнутые линии, новые предметы. К 4-м месяцам формируются основы акта смотрения. При этом ребенок может следить глазами за движущимся объектом, но целенаправленно перемещать взор, рассматривая объект, еще не умеет. Развивается зрительно-двигательная координация, к 5 месяцам формируется хватание.

Слуховое ощущение. Уже в 1-й месяц после рождения появляется реакция на звук человеческого голоса. На 2-м месяце ребенок замирает, услышав голос матери, при этом могут тормозиться пищевой и двигательный рефлексы. На 4-м месяце жизни, услышав звук, ребенок начинает оглядываться, поворачиваться в поисках источника звука. В 4-5 месяцев ребенок начинает различать голоса взрослых, которые за ним ухаживают. Во втором полугодии жизни ребенок начинает различать интонации, с которыми к нему обращаются, может различать предметы по звуку, который они издают. В 7-9 месяцев они по-разному реагируют на веселую и грустную

музыку, ее темп и ритм. К концу 1-го года жизни дети начинают различать звуки речи (фонемы).

Эмоции и воля. Первоначально ребенок эмоционально реагирует на удовлетворение его биологических потребностей, но постепенно эмоции начинают распространяться на процесс взаимодействия со взрослым и самого взрослого. Первая эмоциональная реакция на взрослого – комплекс оживления.

Вначале комплекс оживления появляется в ответ на приближение любого взрослого, в 4-5 месяцев ребенок начинает отделять своих от чужих, в 10 – реагировать на приближение незнакомого взрослого испугом. Во втором полугодии формируется избирательное отношение к разным взрослым, эмоциональная привязанность, в зависимости от характера и частоты общений с ними. Положительная реакция на взрослого переносится на предметы, которыми он пользуется, они становятся притягательными для ребенка и вызывают у него положительные эмоции.

Основные эмоции, характерные для младенца: удивление, удовольствие, страдание, страх.

Зачатками воли можно считать стремление ребенка настоять на своем, делать что-либо по-своему. Особенно ярко это проявляется в период кризиса.

Память. Непроизвольна. Существует на уровне условных рефлексов, т.е. на основе создания простой ассоциативной связи между стимулами А и В. Память существует, в основном, в форме узнавания. Младенец узнает знакомые предметы, людей. К концу 1-го года у него появляется понимание постоянства существования объектов, т.е. ребенок понимает, что мать, исчезая из его поля зрения, не перестает существовать и вернется к нему.

Внимание. Непроизвольное. Внимание ребенка привлекают новые для него предметы, яркоокрашенные предметы, движущиеся объекты, контрасты. Постепенно возрастает длительность сосредоточения зрительного и слухового внимания.

Речь. Уже с периода новорожденности ребенок выделяет звук человеческого голоса из других звуков. Во втором полугодии он начинает улавливать эмоциональный тон речи, к концу первого года жизни начинает выделять в речи окружающих отдельные, наиболее часто повторяемые слова. К концу 1-го года жизни ребенок использует вокализации для того, чтобы привлечь внимание взрослых.

В 5-6 месяцев он начинает подражать словам, обозначающим предметы, людей, животных, обычно, выговаривая лишь первый слог, т.е. у него формируются подражательные голосовые реакции. В 8-9 месяцев могут появиться подражания называнию действий. В 10-12 месяцев ребенок может активно использовать от 1 до16 слов. В этом возрасте он понимает: у всего, что его окружает, есть свое название. С этого момента начинает развиваться знаково-символическая функция сознания.

Речь ребенка на этом этапе развития называется *автономной*, т.к. понятна лишь ему и взрослым, которые его окружают. Это происходит потому, что слова, которые использует ребенок, не совпадают со словами «взрослой» речи по звучанию и значению, одно слово может обозначать ряд предметов, ассоциативно связанных в сознании ребенка; слова ситуативны, т.е. меняют значение в зависимости от конкретной ситуации. Возникновение и исчезновение автономной речи соответствуют началу и завершению кризиса 1 года. Кризис связан с переходом от биологической регуляции поведения, связанной с биоритмами, к речевой регуляции, опирающейся на указания взрослых и самоприказы.

Мышление. Умственное развитие в этом возрасте происходит за счет развития сенсомоторной сферы, т.е. освоения движений и ощущений. Ребенок изучает собственное тело и окружающий мир. Он научается смотреть, слушать, передвигаться, повторять понравившиеся ему действия. К 5 месяцам ребенок научается хватать, к 5-6 месяцам появляются предпосылки орудийной деятельности, т.е. использования предметов по

назначению. Ребенок последовательно учится поднимать голову, лежа на животе, садиться, ползать на четвереньках, стоять и ходить.

Новообразования младенческого возраста – *ходьба и появление речи*.

Раннее детство (от 1 до 3 лет). Социальная ситуация развития – это ситуация совместной со взрослым деятельности. Развивается сфера операционально-технических возможностей. Ведущей деятельностью становится предметно-манипулятивная, т.е. ребенок осваивает с помощью взрослого действия с предметами, соответствующие прямому назначению предметов. Ведущий психический процесс – *восприятие.*

Восприятие является ведущим психическим процессом в этот период. Все психические процессы в это период опираются на восприятие, которое становится предметным. Взаимодействуя с предметами, ребенок познает их свойства.

Зрительное восприятие. В первую очередь ребенок начинает различать предметы по форме и по величине, позже – по цвету, таким образом, начинают формироваться эталоны восприятия. К 2,5-3 годам ребенок может выбирать предмет по образцу (выбор из 2-х предметов такого же, как третий). Так закладываются основы мыслительной операции обобщения. Делая выбор, дети, в первую очередь, ориентируются на форму предмета, во вторую – на величину, в последнюю очередь – на цвет.

Слуховое восприятие. К 2-м годам ребенок воспринимает все звуки родного языка. Звуковысотный слух развивается медленнее.

Восприятие эмоционально окрашено.

Внимание **-** непроизвольное. Внимание ребенка привлекают новые для него предметы, яркоокрашенные предметы, движущиеся объекты, контрасты и все то, что вызывает эмоции. Внимание тесно связано с процессом восприятия и предметной деятельностью.

Память непроизвольна, тесно связана с процессом восприятия и предметной деятельностью. Проявляется, в основном, в форме узнавания в момент восприятия.

Наиболее хорошо развиты двигательная и эмоциональная память. Ребенок запоминает огромное количество слов и действий с предметами. Начинает развиваться образная память, опирающаяся на представления.

Речь. Речь становится основой регуляции поведения. Ранний возраст – это *сензитивный период* для усвоения речи. Речь активно развивается в процессе предметной деятельности, т.к. взрослый называет предметы и не только показывает, но и комментирует действия с ними. Ребенок научается действовать по инструкции, вначале понимая ее лишь непосредственно в момент действия, позже – перед тем, как приступить к деятельности.

К 1,5 годам ребенок начинает использовать двухсловные словосочетания, к 2,5 – говорить предложениями. К 3-м годам он использует все части речи и основные типы предложений. Происходит накопление названий предметов и действий. После 1,5 лет ребенок начинает сам спрашивать «Что это?». В 2-2,5 года он понимает большинство обращенных к нему слов. К 2-м годам словарный запас ребенка – 200 слов, к концу 3-го года – 1200-1500 слов.

В 2-3 года ребенок способен поддержать диалог, отвечая на вопросы взрослого и задавая вопросы взрослому. К 3-м годам он начинает получать удовольствие, слушая рассказ взрослого, если речь в нем идет о знакомых, понятных ему вещах.

Мышление – наглядно-действенное, развивается в процессе внешней предметной деятельности. Задачи решаются методом проб и ошибок. К 2-м годам начинает развиваться наглядно-образное мышление, опирающееся на образы предметов и действий с ними, решение задач «на глазок», без предварительных проб (но по-прежнему с опорой на непосредственное восприятие предметов). Начинают формироваться первые обобщения, т.е. отнесение различных предметов к одному классу. При этом, обобщая, ребенок часто ориентируется на случайные, несущественные признаки.

Ребенок осваивает соотносящие (действия с предметами, требующие учета и соотнесения их свойств – составление пирамидки) и орудийные (в

соответствии с социально предписанной функцией, например, ложка – для еды) действия.

Начинает развиваться знаково-символическая функция сознания, т.е. замещение одного объекта другим и совершение с объектом-заместителем действий, сходных с действиями с замещаемым предметом. Вначале это проявляется как замена одного предмета другим в предметной деятельности ребенка (например, ребенок может представить, что палочка – это ложка, и имитировать процесс еды), отделение деятельности от предмета. Деятельность становится *обозначаемой*.

Воображение возникает с началом развития знаковой функции. Оно непроизвольно и связано с восприятием: рисуя, играя, конструируя, ребенок «примеряет» на продукт своей деятельности то один, то другой знакомый ему образ (один и тот же рисунок может трактоваться как домик, машина и т.д.); у ребенка отсутствует представление результата.

Воля. Появляется позиция «Я сам», заключающаяся в стремлении делать что-либо самостоятельно, без помощи взрослого. Закладывается развитие таких волевых качеств, как инициативность, самостоятельность, настойчивость. Ребенок начинает понимать разницу между «хочу» и «должен». Особенно явно стремление настоять на своем проявляется в период кризиса 3-х лет, который характеризуется упрямством, своеволием, строптивостью, негативизмом со стороны ребенка. Если кризис 3-х лет протекает вяло, бессимптомно, то впоследствии могут быть проблемы в формировании волевых качеств, ребенок может вырасти безынициативным, безвольным.

Эмоции, как и остальные психические процессы, тесно связаны с восприятием, зависят от конкретной ситуации, в которой находится ребенок, и деятельности, которую он осуществляет. К 3-м годам ребенок начинает испытывать эмоции по поводу собственной успешности-неуспешности и оценки ее окружающими. При условии правильного воспитания ребенок учится испытывать чувство гордости за свои достижения; если же родители

подавляли проявления самостоятельности и независимости, то у ребенка появляются чувства стыда и неуверенности в себе.

Новообразование – *зачатки самосознания*. К 3-м годам ребенок начинает говорить о себе в 1-м лице – «Я», выделяя себя из системы ребенок-взрослый. Он начинает оценивать свою внешность и успешность своей деятельности, так возникает первоначальная самооценка.

Дошкольный возраст (3-7 лет). Социальная ситуация развития – взаимодействие ребенка с общественным взрослым. Развитие мотивационно-потребностной сферы. Ведущая деятельность – игра. Ребенок играет, подражая деятельности взрослых. Также большое значение для развития ребенка имеют изобразительная и конструирующая деятельность. Ведущий психический процесс этого периода – *память*. Все психические процессы развиваются в сторону все большей произвольности.

Восприятие. Ребенок осваивает сенсорные эталоны: цвет, высоту и долготу звуков, временные промежутки и т.д., учится целенаправленно изучать предметы. 3-годовалый дошкольник не умеет последовательно ощупывать и разглядывать предметы, это умение развивается к 6 годам. Чтобы описать свойства предмета, старшему дошкольнику достаточно рассмотреть его, младшему же необходимо с предметом взаимодействовать.

В дошкольном возрасте развивается ориентация в пространстве и времени. При этом первой развивается умение ориентироваться в пространстве. 3-летний ребенок определяет направление и расстояние, ориентируясь на собственное тело (например, прежде, чем повернуться направо, вспоминает, какая рука считается правой). Быстрее усваиваются пространственные понятия, т.к. они употребляются относительно конкретных предметов: «право-лево», «перед», «около», «внутри», «снаружи» и т.д. Без специального обучения умение независимо от собственного положения ориентироваться в пространстве приобретается к 6-7 годам.

3-4-летние дети практически не ориентируются во времени, т.к. оно не может восприниматься наглядно. К 5 годам дети начинают различать понятия «утро», «день», «вечер», «ночь», потому что они связаны с конкретными видами деятельности (ночью спят, утром идут в детский сад и т.д.). Несколько позднее дошкольники усваивают понятия «весна», «лето», «осень», «зима». Труднее всего к 6-7 годам при наличии специального обучения, усваиваются более абстрактные «вчера», «сегодня», «завтра», «минута», «час», «день», «месяц», «год».

Память в 3-5 лет непроизвольна, ребенок запоминает то, что вызывает у него эмоциональный отклик, либо то, что было включено в его деятельность. В 6-7 лет ребенок начинает ставить перед собой задачу что-либо запомнить и применяет для этого различные способы: многократное повторение, выделение того, что необходимо запомнить, и т.д. Память дошкольников уже опосредована и опирается на представления, т.е. образы, некогда воспринимавшихся предметов и явлений.

Большое значение для развития дошкольников имеет двигательная память, в которой хранятся навыки самообслуживания (одеваться, чистить зубы и т.д.), навыки, связанные с игровой, конструктивной и изобразительной деятельностью и т.п.

К 7 годам начинают появляться элементы словесно-логической памяти.

Мышление. На основе наглядно-действенного развивается наглядно-образное мышление. Мышление становится опосредованным.

Дошкольники начинают осваивать простейшие логические операции (сериации, обобщения по одному признаку), на основании собственного опыта устанавливают некоторые причинно-следственные связи. К концу дошкольного возраста формируются отдельные элементы понятийного мышления.

В процессе конструирования ребенок развивает способность к планированию своей деятельности.

Дошкольник демонстрирует чрезвычайную любознательность, задает множество вопросов, чтобы на основе ответов построить собственную картину мира. Многие из этих вопросов носят глобальный характер: откуда взялся мир, что такое смерть и т.д.

Появляется способность к рефлексии.

Речь начинает выступать звеном, опосредующим все другие процессы, становится орудием мышления, средством планирования и регулирования поведения. У дошкольников начинает появляться такая форма мышления, как понятие (отражение общих и существенных свойств, связей и отношений предметов или явлений, закрепленное в словах).

Значительно возрастает словарный запас, появляется словотворчество (создание новых слов, которых нет в языке, с опорой на правила родного языка: собаки лают – перелай).

Речь постепенно теряет привязанность к конкретной ситуации, появляется контекстная речь. Дошкольник активно использует речь для общения с взрослыми и со сверстниками.

Воображение бурно развивается в процессе игры, рисования, конструктивной деятельности. К 6-7 годам дети начинают планировать, представлять результат своей деятельности и стремиться к достоверности в изображении. Ребенок лучше изображает те предметы, которыми он манипулировал, чем те, которые он лишь рассматривал. До 5 лет дошкольник рисует отдельные предметы; начиная с 5 лет – переходит к сюжетному рисованию, изображая множество предметов и персонажей.

Играя, ребенок начинает проговаривать действия с предметом вместо их непосредственной реализации. В процессе сюжетной и ролевой игры он удерживает в мысленном представлении план развития сюжета и содержание роли.

К старшему дошкольному возрасту воображение все меньше нуждается во внешней опоре и постепенно превращается в действия с представлениями.

Воображение является новообразованием дошкольного возраста.

Внимание связано с интересами ребенка, сохраняется до тех пор, пока не угаснет интерес. Время сосредоточения на одном виде деятельности возрастает от 10-20 минут в 3 года до 1,5-2 часов к 6-7 годам. Старшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру, с перерывами, несколько дней подряд.

К концу дошкольного возраста ребенок с помощью взрослого постепенно учится управлять своим вниманием, осваивает приемы управления вниманием. Универсальным средством организации внимания является речь (внимание становится опосредованным). Вначале внимание ребенка организуется извне взрослым, указывающим ребенку, на что ему необходимо обратить внимание. Потом ребенок сам начинает комментировать свои действия вслух, помогая себе удерживать внимание. В дальнейшем эти комментарии начинают произноситься «про себя», переходя во внутренний план.

Эмоции. В младшем и среднем дошкольном возрасте дети проявляют эмоции бурно и непосредственно. Старшие дошкольники начинают учиться контролировать свои чувства, скрывать, сдерживать их либо проявлять в подходящих ситуациях, ориентируясь на социальные нормы. К 6-7 годам начинают формироваться сложные высшие чувства: эстетические, нравственные, интеллектуальные. Развивается рефлексия, то есть умение взглянуть на себя со стороны, в том числе и на собственные эмоции.

Одна из особенностей дошкольного возраста – частое и легкое возникновение страхов.

Воля. К концу дошкольного возраста начинает развиваться произвольность всех психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения. Начинает контролироваться выражение эмоций, тормозится агрессивное поведение.

Младший школьный возраст. Социальная ситуация развития – построение нового, особого типа взаимоотношений с взрослым, ориентированного на решение задачи. Развивается сфера операционально-

технических возможностей. Ведущая деятельность – учебная. Ведущий психический процесс, по Л.С. Выготскому, – *мышление.*

Восприятие в начале возрастного периода – преимущественно непроизвольное. Первоклассники не способны к систематическому и длительному исследованию, рассматриванию предмета. Под руководством взрослого они учатся ставить задачу обследования предметов, отделять главные признаки от второстепенных, фиксировать результаты обследования. Развивается умение наблюдать.

В младших классах дети заучивают общепринятые сенсорные эталоны цвета, формы, времени.

Память. В начале периода преобладает непроизвольное запоминание, узнавание и воспроизведение, механическое (путем повторения) заучивание, но в процессе учебной деятельности ребенок осваивает осмысленные приемы запоминания (выделение смысловых единиц, сопоставление и т.д.). Возрастает контроль над мнемическими процессами. Продуктивность памяти значительно возрастает к 3-му классу.

В целом младшие школьники легче запоминают то, что включено в их активную деятельность, то, что их интересует. Им проще запомнить наглядный, нежели словесный материал. При запоминании словесного материала им легче дается заучивание названий предметов и явлений, труднее – заучивание абстрактных понятий.

Мышление. Ведущий психический процесс в этом возрасте. Благодаря развитию мышления возрастает интеллектуализация и осознанность всех остальных процессов. Школьник начинает оперировать научными понятиями. Формируется внутренний план действия (новообразование).

В 1-2 классах мышление школьника преимущественно наглядно-действенное и наглядно-образное, т.е. оно похоже на мышление дошкольника, тесно связано с восприятием, ориентируется на внешние, часто второстепенные, признаки предметов. На этом этапе дети знакомятся с разнообразными конкретными проявлениями предметов, что подготавливает

основу для дальнейшего развития операций обобщения, абстрагирования и т.д.

К 3-4 классам школьники овладевают операциями классификации и моделирования, учатся находить связи между отдельными элементами полученных сведений. У них начинает развиваться формально-логическое мышление, усложняются операции анализа и синтеза, сравнение становится систематическим.

Речь. Школьник осваивает грамматику, лексику, звуковой состав слов родного языка. Ребенок учится читать, осваивает особый вид речи – письменную речь (иногда это частично или полностью происходит в дошкольном возрасте). Школьник начинает осваивать интонационную сторону речи, выражать с ее помощью свои эмоции.

Воображение в 1-м классе опирается на конкретные предметы, в дальнейшем – начинает опираться на слово. В 1-2 классах преобладает репродуктивное (воспроизводящее) мышление, в 3-4 начинает появляться творческое, связанное со значительной переработкой исходного материала.

Внимание. В начале обучения преобладает непроизвольное внимание. В процессе учебной деятельности начинает развиваться произвольное внимание, увеличивается период произвольного сосредоточения внимания. В среднем, ребенок способен удерживать внимание на одном виде деятельности 15-20 минут. В целом, ребенку по-прежнему легче сосредотачивать внимание на внешней деятельности, поэтому умственные занятия в младших классах чередуются с материально-практическими (рисование, пение и т.д.), устраиваются «физкультминутки», используются яркие наглядные материалы, и занятия в 1-м классе могут длиться по 30 минут. Контроль внимания школьников 1-2 классов – преимущественно внешний, со стороны учителя, но уже к 3-4 классам школьники интериоризируют способы удержания внимания, его осознанность и произвольность значительно возрастают.

Эмоции. В норме у младшего школьника должно преобладать бодрое, оптимистичное, радостное настроение. В то же время увеличиваются индивидуальные различия между детьми в выражении эмоций. Эмоционально стабильные дети лучше относятся к учебе, чем их тревожные сверстники.

Развиваются высшие чувства: нравственные (сопереживание, чувство долга, гордость и т.д.), эстетические (чувство прекрасного, чувство гармонии и т.д.), интеллектуальные (интерес, любознательность, сомнение), праксические (получение удовольствия от процесса и результата деятельности).

Постепенно возрастает контроль над проявлением эмоций, моторное проявление эмоций начинает заменяться речевым.

Воля. Новая социальная ситуация требует развития произвольности и самоконтроля. Произвольность – одно из новообразований младшего школьного возраста. В 1-м классе учебная деятельность школьника направляется и контролируется, в основном, извне, взрослыми. Постепенно инструкции и указания, а также способы удержания внимания на той или иной деятельности интериоризируются. Во 2-3 классах школьник начинает руководствоваться собственными потребностями, интересами, мотивами.

Волевая сфера личности младшего школьника будет успешно развиваться в процессе учебной деятельности при соблюдении следующих условий:

1. Цели и результаты деятельности понятны учащемуся.

2. Процесс достижения цели соразмерен силам ребенка, не слишком легкий и не слишком сложный.

3. Ребенок понимает способ и этапы выполнения деятельности.

4. Взрослый поощряет постепенный переход от внешнего к внутреннему контролю деятельности.

На протяжении всего младшего школьного возраста, постепенно уменьшаясь к его концу, сохраняется внушаемость и склонность к подражанию.

Развиваются уверенность в себе, настойчивость, упорство в достижении целей (примерно к 3-му классу). У девочек произвольное поведение формируется раньше, чем у мальчиков.

Новообразования – *личностная и интеллектуальная рефлексия*.

Подростковый возраст (от 9-11 до 14-15, согласно Е.Е. Сапоговой). Развивается сфера операционально-технических возможностей. Развитие мотивационно-потребностной сферы. Ведущая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками (по Д.Б. Эльконину), общественно-полезная, социально-одобряемая деятельность (по Д.И. Фельдштейну). Наблюдается интраиндивидуальная (несовпадение темпов развития психических процессов у разных подростков) и интериндивидуальная (несовпадение темпов развития психических процессов у одного подростка) неравномерность психического развития.

Восприятие становится произвольным, целенаправленным, систематическим, аналитико-синтетическим. Качественно и количественно улучшаются все свойства внимания: объем, устойчивость, переключаемость, распределение.

Память становится логически опосредованной, запоминание и воспроизведение осмысленны. Улучшаются характеристики памяти: объем, точность, избирательность.

Мышление. В младшем подростковом возрасте (11-12 лет) возникают новые познавательные интересы, часто не связанные с учебной деятельностью. У подростков развивается теоретическое мышление, т.е. появляется способность к гипотетико-дедуктивному рассуждению, построению и проверке гипотез (уже исключительно в словесном, внутреннем плане). Активно развивается рефлексивное мышление, направленное на анализ и оценку собственных интеллектуальных операций.

У большинства подростков мышление становится осознанным и контролируемым.

Для подростков, по мнению Д. Элкинда, характерен т.н. подростковый эгоцентризм, т.е. убежденность в том, что он находится в центре внимания со стороны окружающих. Это происходит из-за направленности мышления подростка на самоанализ.

Речь становится контролируемой, управляемой, появляется способность к развернутым монологическим высказываниям.

Воображение. Активно развивается творческое воображение, подростки пишут дневники, сочиняют стихи. Воображение начинает обслуживать внутреннюю эмоциональную жизнь подростка, фантазии скрываются от других людей, они посвящены созданию любовного идеала, проигрыванию возможных отношений (это связано с ведущим видом деятельности – интимно-личностным общением со сверстниками). Другое направление активности воображения – объективное творчество (создание технических конструкций, изобретений и т.д.).

Эмоции. Для подростков характерны резкие перепады эмоций (эмоциональная лабильность), бурные эмоциональные переживания, связанные с изменением гормонального статуса. Подросток может попеременно проявлять как застенчивость, тревожность, ранимость, депрессивные настроения, так и агрессивность, бесчувственность, жестокость. Появляются многочисленные социальные фобии. Во многом эмоциональный фон определяется типом характера и его развитием в данный период (возможно развитие акцентуаций характера и психопатий).

Воля. Развивается мотивационная сфера личности, появляются новые мотивы, для реализации которых подросток может прилагать массу усилий (например, различные хобби). Возникают постоянные личностные интересы (по Л.И. Божович). Подростки отстаивают право на независимость, самостоятельность в выборе друзей, времяпровождения, в манере одеваться и

т.д. В то же время они еще нуждаются в помощи, поддержке и оценке со стороны взрослых.

В этом возрасте, согласно А.Е. Личко, формируются способы преодоления трудностей, проблем.

Новообразование – *чувство взрослости*.

Юношеский возраст (согласно А.В. Петровскому и М.Г. Ярошевскому – от 15 до 18 лет – ранняя юность, от 18 до 23 лет – поздняя юность). Ведущая деятельность – учебно-профессиональная.

Новообразование – *образ мира, мировоззрение* (по Д.Б. Эльконину, А.А. Леонтьеву), *профессиональное самоопределение* (по И.В. Дубровиной).

Формируется индивидуальный стиль умственной деятельности, т.е. система психологических средств, обусловленных индивидуальными особенностями, позволяющих достичь наилучших результатов в деятельности.

Восприятие. Развитие индивидуального стиля восприятия. Восприятие времени и себя в нем осознанно включается в самосознание. Юноша живет будущим, субъективная скорость течения времени у него увеличивается.

Память. Улучшаются характеристики памяти: объем, точность воспроизведения и т.д. Юноша активно использует рациональные приемы запоминания.

Мышление. Совершенствуется формально-логическое и формально-операциональное, т.е. гипотетико-дедуктивное, абстрактное мышление. Завершается овладение операциями анализа и синтеза, обобщения, абстрагирования и т.д., что позволяет выстроить образ мира и представление о своем месте в нем.

Широта познавательных интересов, стремление к самообразованию, и в то же время отсутствие систематичности в получении знаний.

Развитие дивергентного (предполагающего нахождение разных решений одной задачи) мышления, интеллектуальной инициативы. Формирование

индивидуального стиля мышления, благодаря развитой рефлексии, позволяющей отобрать наиболее эффективные способы деятельности.

Речь. Хорошо развита как устная, так и письменная речь, способность к построению длинных и подробных монологических высказываний.

Воображение. Активно развивается творческое воображение, способность к созданию абстрактных образов. Воображение направлено на создание образа мира, создание образа себя в этом мире, представление своего будущего.

Эмоции. Повышенная эмоциональная возбудимость, резкие смены настроения, раздражительность, негибкость эмоциональных реакций (по Е.Е. Сапоговой), объясняющиеся, с точки зрения физиологов, возрастанием возбуждения и уменьшением условного торможения в этом возрасте. По мнению психологов, это также происходит из-за неустоявшегося образа «Я», незаконченности формирования образа мира. До 18 лет существует вероятность развития акцентуаций и психопатий. Эмоциональные реакции юношей и девушек значительно отличаются от реакций взрослых, поэтому нормативные рамки для них значительно шире. К концу возрастного периода возрастает эмоциональная стабильность.

Увеличивается количество факторов, вызывающих эмоции, удлиняется время эмоциональной реакции, появляются новые способы выражения эмоций. Усиление самоконтроля над эмоциональными реакциями.

Воля. Достижение высокого уровня развития самоконтроля и саморегуляции, влияющего на формирование индивидуальных стилей деятельности.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что такое онтогенез?
2. Что такое новообразование?
3. Что такое ведущая деятельность?
4. Расскажите о структуре высших психических функций по Л.С. Выготскому.
5. Какие особенности онтогенетического развития рассматривал Д.Б. Эльконин для создания периодизации?

6. Охарактеризуйте специфику генезиса психических процессов в период новорожденности и раннего детства.

7. Охарактеризуйте специфику генезиса психических процессов в дошкольном возрасте.

8. Охарактеризуйте специфику генезиса психических процессов в младшем школьном возрасте.

9. Охарактеризуйте специфику генезиса психических процессов в в подростковый период.

10. Охарактеризуйте специфику генезиса психических процессов в юношестве.

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] : учеб.для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология», «Клиническая психология» и напр. подготовки «Психология» / А. Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. – 447 с.

2. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по направлению подготовки (спец.) 030300 «Психология», 030301 «Психология» и направлению подготовки 030300 «Психология» / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : Академия, 2011. – 330 с.

3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / В. С. Мухина. – 11-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2007. – 640 с.

4. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] : феноменология развития: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / В. С. Мухина. – 12-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 640 с.

5. Психология развития [Текст] : учеб. для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. психологии / Т. Д. Марцинковская, Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 528 с.

Дополнительная литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984.

Т.3. Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.

2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 2000. – 332 с.

3. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст] / Е. Е. Сапогова. – М. : Апект-Пресс, 2001. – 460 с.

5. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. по направлению спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – 2-е изд. – М. : Гардарики, 2005. 349 с.

Глава 6. ОЩУЩЕНИЕ

Понятие об ощущениях

Ощущения считаются самыми простыми из всех психических явлений. Они представляют собой осознаваемый, субъективно представленный в голове человека, или неосознаваемый, но действующий на его поведение продукт переработки центральной нервной системой значимых раздражителей, возникающих во внутренней или внешней среде. Способность к ощущениям имеется у всех живых существ, обладающих нервной системой. Что же касается осознаваемых ощущений, то они есть только у живых существ, имеющих головной мозг и кору головного мозга. Это, в частности, доказывается тем, что при торможении деятельности высших отделов центральной нервной системы, временном отключении работы коры головного мозга естественным путем или с помощью биохимических препаратов человек утрачивает состояние сознания и вместе с ним способность иметь ощущения, т.е. чувствовать, осознанно воспринимать мир. Такое происходит, например, во время сна, при наркозе, при болезненных нарушениях сознания.

Ощущения являются основным источником наших знаний о внешнем мире и о собственном теле. Они составляют основные каналы, по которым информация о явлениях внешнего мира и о состояниях организма доходит до мозга, давая человеку возможность ориентироваться в окружающей среде и в своем теле. Если бы эти каналы были закрыты и органы чувств не приносили бы нужной информации, никакая сознательная жизнь не была бы возможной. Известны факты, говорящие о том, что человек, лишенный постоянного источника информации, впадает в сонное состояние. Такие случаи имеют место, когда человек внезапно лишается зрения, слуха, обоняния и когда сознательные ощущения его ограничиваются каким-либо патологическим процессом. Близкий к этому результат достигается, когда человека на некоторое время помещают в свето- и звуконепроницаемую камеру,

изолирующую его от внешних воздействий. Такое состояние сначала вызывает сон, а затем становится труднопереносимым для испытуемых.

В эволюции живых существ ощущения возникли на основе первичной раздражимости, представляющей собой свойство живой материи избирательно реагировать на биологически значимые воздействия среды изменением своего внутреннего состояния и внешнего поведения. По своему происхождению ощущения с самого начала были связаны с деятельностью организма, с необходимостью удовлетворения его биологических потребностей. Жизненная роль ощущений состоит в том, чтобы своевременно и быстро доводить до центральной нервной системы как главного органа управления деятельностью сведения о состоянии внешней и внутренней среды, наличии в ней биологически значимых факторов.

Ощущения в своем качестве и многообразии отражают разнообразие значимых для человека свойств окружающей среды. Органы чувств, или анализаторы человека, с рождения приспособлены для восприятия и переработки разнообразных видов энергии в форме стимулов-раздражителей (физических, химических, механических и других воздействий).

Подводя итог, можно дать следующее определение:

Ощущение – *это отражение отдельных, элементарных свойств предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств.*

По мнению С.Л. Рубинштейна, ощущение тесно связано с восприятием. И одно, и другое являются чувственным отображением объективной реальности, существующей независимо от сознания, на основе воздействия ее на органы чувств: в этом их единство. Но *восприятие* – осознание чувственно данного предмета или явления; в восприятии перед нами обычно открывается мир людей, вещей, явлений, исполненных для нас определенного значения и вовлеченных в многообразные отношения, этими отношениями создаются осмысленные ситуации, свидетелями и участниками которых мы являемся; *ощущение* – отражение отдельного чувственного

качества или недифференцированные и неопредмеченные впечатления от окружающего. В этом последнем случае ощущения и восприятия различаются как две разные формы или два различных отношения сознания к предметной действительности. Ощущение как компонент сенсомоторной реакции предшествует восприятию: генетически оно первично; оно имеется там, где нет еще восприятия, т.е. осознания чувственно данного предмета. Вместе с тем ощущение выделяется в результате анализа наличного восприятия. Этот анализ – не лишенная реального бытия абстракция и не искусственная операция экспериментатора в лабораторных условиях, а реальная познавательная деятельность человека, который в восприятии явления или предмета выделяет его качества. Но выделение качества – это уже сознательная аналитическая деятельность, которая предполагает абстракцию, соотнесение, классификацию. Ощущение, таким образом, – это и элементарная, и очень высокая "теоретическая" деятельность, которая может включать относительно высокие степени абстракции и обобщения, возникшие на основе воздействия человека на объективную действительность. В этом его аспекте оно выделяется на основе восприятия и предполагает мышление.

Ощущения и восприятия, таким образом, едины и различны. Они составляют сенсорно-перцептивный уровень психического отражения. На сенсорно-перцептивном уровне речь идет о тех образах, которые возникают при непосредственном воздействии предметов и явлений на органы чувств.

Физиологические основы ощущений

Итак, ощущения — начальный источник всех наших знаний о мире. Предметы и явления действительности, воздействующие на наши органы чувств, называются *раздражителями*, а воздействие раздражителей на органы чувств называется *раздражением*. Раздражение, в свою очередь, вызывает в нервной ткани возбуждение. Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и, как всякое психическое явление, имеет рефлекторный характер.

Физиологическим механизмом ощущений является деятельность специальных нервных аппаратов, названных И.П. Павловым *анализаторами.*

Каждый анализатор состоит из пяти частей:

- периферического отдела, называемого рецептором (рецептор — это воспринимающая часть анализатора, его основная функция — трансформация внешней энергии в нервный процесс);

- афферентных или чувствительных нервов (центростремительных), проводящих возбуждение в нервные центры (центральный отдел анализатора);

- корковых отделов анализатора, в которых происходит переработка нервных импульсов, приходящих из периферических отделов;

- эфферентных (центробежных) нервов, проводящих возбуждение к мышцам;

- двигательной части анализатора.

Корковая часть каждого анализатора включает в себя область, представляющую собой проекцию периферии в коре головного мозга, так как определенным клеткам периферии (рецепторам) соответствуют определенные участки корковых клеток. Для возникновения ощущения необходима работа всего анализатора как целого. Анализатор — не пассивный приемник энергии. Это орган, рефлекторно перестраивающийся под воздействием раздражителей.

Физиологические исследования показывают, что ощущение вовсе не является пассивным процессом, оно всегда включает в свой состав двигательные компоненты. Так, наблюдения с помощью микроскопа за участком кожи, проведенные американским психологом Д. Неффом, позволили убедиться, что при раздражении ее иглой момент возникновения ощущения сопровождается рефлекторными двигательными реакциями этого участка кожи. В дальнейшем многочисленными исследованиями было установлено, что в состав каждого ощущения входит движение, иногда в виде вегетативной реакции (сужение сосудов, кожно-гальванический

рефлекс), иногда в виде мышечных реакций (поворот глаз, напряжение мышц шеи, двигательные реакции руки и т.д.). Таким образом, ощущения вовсе не являются пассивными процессами — они носят активный характер. В указании на активный характер всех этих процессов и состоит рефлекторная теория ощущений.

Остановимся подробнее на понятии «рецептор».

Рецептор – орган, специально приспособленный для рецепции раздражений. Он легче, чем прочие органы или нервные волокна, поддается раздражению; отличается особенно низкими порогами раздражения, т.е. его чувствительность особенно высока. В этом первая особенность рецептора как специализированного аппарата: обладая особенно большой чувствительностью, он специально приспособлен для рецепции раздражений.

При этом рецепторы приспособлены для рецепции не любых раздражителей. Каждый рецептор специализируется применительно к определенному раздражителю. Так, образуются тангорецепторы, приспособленные к рецепции прикосновения, густорецепторы – для рецепции вкусовых раздражений, стиборецепторы – для обонятельных, приспособленные для рецепции звука и света фоно- и фоторецепторы.

Таким образом, специальная приспособленность к рецепции раздражений, выражающаяся в особо высокой чувствительности, – во-первых, и приспособленность к рецепции специальных раздражителей, т.е. специализация рецепторов по виду раздражителей, – во-вторых, составляют основные черты, характеризующие рецепторный аппарат.

В парадоксальной форме специализация органов чувств, или рецепторов, выражается в том, что и неадекватный раздражитель, воздействуя на определенный рецептор, может вызвать специфические для него ощущения. Так, сетчатка дает световые ощущения при воздействии на нее как светом, так и электрическим током или давлением ("искры из глаз сыплются" при ударе). Но и механический раздражитель может дать ощущение давления, звука или света в зависимости от того, воздействует ли

он на осязание, слух или зрение. Основываясь на этих фактах и опираясь на специализацию "органов чувств", Й. Мюллер выдвинул свой принцип специфической энергии органов чувств. Основу его составляет бесспорное положение, заключающееся в том, что все специфицированные ощущения находятся в определенном соотношении с гистологически специфицированными органами, их обусловливающими. Это положение, подтверждаемое обширными психофизиологическими данными, завоевало принципу специфической энергии органов чувств универсальное признание у физиологов.

На этой основе Й. Мюллер выдвигает другую идею, согласно которой ощущение зависит не от природы раздражителя, а от органа или нерва, в котором происходит процесс раздражения, и является выражением его специфической энергии. Посредством зрения, например, по Й. Мюллеру, познается не существующий во внешнем мире свет, поскольку глаз наш доставляет впечатление света и тогда, когда на него действует электрический или механический раздражитель, т.е. в отсутствие физического света. Ощущение света признается выражением специфической энергии сетчатки: оно – лишь субъективное состояние сознания. Включение физиологических процессов в соответствующем аппарате в число объективных, опосредующих условий ощущения превращается, таким образом, в средство отрыва ощущения от его внешней причины и признания субъективности ощущения. Из этих положений делался вывод, что органы чувств не отражают внешних воздействий, а лишь возбуждаются от них, и человек воспринимает не объективные воздействия внешнего мира, а лишь свои собственные субъективные состояния, отражающие деятельность его органов чувств.

Близкой была точка зрения Г. Гельмгольца, который не отвергал того, что ощущения возникают в результате воздействия предметов на органы чувств, но считал, что возникающие вследствие этого воздействия психические образы не имеют ничего общего с реальными объектами. На

этом основании он называл ощущения «символами» или «знаками» внешних явлений, отказываясь признать их отображениями этих явлений.

Легко видеть, что оба этих подхода приходят к следующему утверждению: человек не может воспринимать объективный мир, и единственной реальностью являются субъективные процессы, отражающие деятельность его органов чувств, которые и создают субъективно воспринимаемые «элементы мира».

На противоположных позициях стоят представители материализма, считающие возможным объективное отражение внешнего мира. Изучение эволюции организмов показывает, что на самом деле мы имеем не «специфические энергии самих органов чувств», а специфические органы, объективно отражающие различные виды энергии.

Критерием для различения одних от других служит действие, практика, контролирующая объективность наших ощущений как субъективного образа объективного мира.

Классификация ощущений

Издавна принято различать пять основных видов (модальностей) ощущений: обоняние, вкус, осязание, зрение и слух. Эта классификация ощущений по основным модальностям является правильной, хотя и не исчерпывающей. А.Р. Лурия считал, что классификация ощущений может быть проведена, по крайней мере, по двум основным принципам — систематическому и генетическому (иначе говоря, по принципу модальности, с одной стороны, и по принципу сложности или уровня их построения — с другой).

Систематическая классификация ощущений

Выделяя наиболее крупные и существенные группы ощущений, их можно разбить на три основных типа в зависимости от того, где располагаются рецепторы: интероцептивные, проприоцептивные и экстероцептивные ощущения. Первые объединяют сигналы, доходящие до нас из внутренней среды организма; вторые обеспечивают информацию о

положении тела в пространстве и о положении опорно-двигательного аппарата, обеспечивают регуляцию наших движений; наконец, третьи обеспечивают получение сигналов из внешнего мира и создают основу для нашего сознательного поведения.

Интероцептивные ощущения

Интероцептивные ощущения, сигнализирующие о состоянии внутренних процессов организма, доводят до мозга раздражения от стенок желудка и кишечника, сердца и кровеносной системы и других внутренних органов. Это наиболее древняя и наиболее элементарная группа ощущений. Интероцептивные ощущения относятся к числу наименее осознаваемых и наиболее диффузных форм ощущений и всегда сохраняют свою близость к эмоциональным состояниям.

Интероцептивная чувствительность доставляет нам многообразные ощущения, отражающие жизнь организма. *Органические* ощущения связаны с органическими потребностями и вызываются в значительной мере нарушением автоматического протекания функций внутренних органов. К органическим ощущениям относятся ощущения голода, жажды, ощущения, идущие из сердечно-сосудистой, дыхательной и половой системы тела, а также смутные, трудно дифференцируемые ощущения, составляющие чувственную основу хорошего или плохого общего самочувствия.

Исследования физиологов привели к открытию в самых разнообразных внутренних органах рецепторов, с деятельностью которых связаны органические ощущения. Все эти рецепторы относятся к категории интероцепторов по классификации Ч. Шеррингтона. Оказалось, что интероцепторы заложены на всем протяжении пищеварительного тракта (во всех трех его слоях), во всех органах брюшной полости, в печени, селезенке, в легких, в сердце и в кровеносных сосудах. Интероцепторы воспринимают раздражения механического, химического и физико-химического характера. Импульсы, идущие из множества различных интероцепторов, расположенных в различных внутренних органах, и составляют в здоровом

состоянии чувственную основу "общего самочувствия"; в патологических случаях они вызывают ощущения нездоровья, разбитости, подавленности. При болезненных процессах (воспалении и т.п.) в том или ином органе появляются болевые ощущения, размытые и не всегда ясно локализуемые.

Проприоцептивные ощущения

Проприоцептивные ощущения обеспечивают сигналы о положении тела в пространстве и составляют афферентную основу движений человека, играя решающую роль в их регуляции. Периферические рецепторы проприоцептивной чувствительности находятся в мышцах и суставах (сухожилиях, связках) и имеют формы особых нервных телец (тельца Паччини). Возбуждения, возникающие в этих тельцах, отражают ощущения, происходящие при растяжении мышц и изменении положения суставов. В современной физиологии и психофизиологии роль проприоцепции как афферентной основы движений у животных была подробно изучена А.А. Орбели, П.К. Анохиным, а у человека — Н.А. Бернштейном. Описываемая группа ощущений включает специфический вид чувствительности, называемый ощущением равновесия, или статическим ощущением. Их периферические рецепторы расположены в полукружных каналах внутреннего уха.

Показания о состоянии нашего тела в пространстве, его позы, его пассивных и активных движений, равно как и движений отдельных частей тела относительно друг друга, дают многообразные ощущения по преимуществу от внутренних органов, от мышечной системы и суставных поверхностей и отчасти от кожи.

В оценке положения тела в пространстве решающая роль принадлежит глубокой чувствительности. Основным органом для регулирования положения тела в пространстве является лабиринтный аппарат, находящийся во внутреннем ухе, а именно его вестибулярный аппарат – преддверие и полукружные каналы. Лабиринт сигнализирует положение головы в пространстве, в связи с чем происходит перераспределение тонуса

мускулатуры. Целая серия экспериментальных головокружений от вращения, от действия на лабиринтный аппарат тепла, холода, действия гальванического тока показывает, насколько решающую роль играет лабиринтный аппарат в этих состояниях.

Центральным органом, регулирующим сохранение равновесия тела в пространстве, служит преддверие лабиринта – вестибулярный аппарат, иннервируемый вестибулярным нервом, который передает раздражения от расположенных в лабиринте статоцистов.

Высшим контролирующим органом равновесия является мозжечок, с которым связан соответствующими путями вестибулярный аппарат.

В то время как вестибулярный аппарат служит для определения и регулирования положения по отношению к вертикали, для определения вращательного и ускоренного поступательного движения собственного тела служат полукружные каналы.

Ощущения движения отдельных частей тела (*кинестетические ощущения*) вызываются возбуждениями, поступающими от проприоцепторов, расположенных в суставах, связках и мышцах. Благодаря кинестетическим ощущениям человек и с закрытыми глазами может определить положение и движение своих членов. Импульсы, поступающие в центральную нервную систему от проприоцепторов вследствие изменений, происходящих при движении в мышцах, вызывают рефлекторные реакции и играют существенную роль в мышечном тонусе и координации движений. Всякое выполняемое нами движение контролируется центростремительными импульсами с проприоцепторов, поэтому выпадение проприоцептивных раздражений влечет за собой более или менее значительное расстройство координации движений. Отчасти это нарушение координации может корригироваться зрением. Кинестезия вообще находится в тесном взаимодействии со зрением. С одной стороны, зрительная оценка расстояний вырабатывается под контролем кинестетических ощущений; с другой стороны, вырабатывающиеся у нас в опыте, на практике зрительно-

двигательные координации играют очень существенную роль в наших движениях, выполняемых под контролем зрения. В соединении со зрением, осязанием и т.д. кинестетические ощущения играют существенную роль в выработке у нас пространственных восприятий и представлений.

Кинестетические ощущения всегда в той или иной мере участвуют в выработке навыков. Существенной стороной автоматизации движений является переход контроля над их выполнением с экстеро- к проприоцепторам. Такой переход может иметь место, когда, например, пианист, выучив музыкальное произведение, перестает руководствоваться зрительным восприятием нот и клавиатуры, доверяясь искусству своей руки.

Экстероцептивные ощущения

Третьей и самой большой группой ощущений являются экстероцептивные ощущения. Они доводят до человека информацию из внешнего мира и являются основной группой ощущений, связывающей человека с внешней средой. Ощущение возникает в результате воздействия определенного физического раздражения на соответствующий рецептор, находящийся в том или ином органе чувств, в результате чего возникает ощущение определенного качества или *"модальности"*.

Всю группу экстероцептивных ощущений принято условно разделять на две подгруппы: контактные и дистантные ощущения.

Контактные ощущения вызываются воздействием раздражителя, непосредственно приложенного к поверхности тела и соответствующего воспринимаемого органа. Примерами контактного ощущения являются вкус и осязание.

Дистантные ощущения вызываются раздражителями, действующими на органы чувств на некотором расстоянии. К таким ощущениям относятся обоняние и особенно слух и зрение.

Остановимся более подробно на характеристике экстероцептивных ощущений различной модальности.

Зрительные ощущения. Роль зрительных ощущений в познании мира особенно велика. Зрение дает нам наиболее совершенное, подлинное восприятие предметов.

Раздражителем для органа зрения является свет, т. е. электромагнитные волны, имеющие длину от 390 до 800 миллимикронов (миллимикрон — миллионная доля миллиметра). Волны определенной длины вызывают у человека ощущение определенного цвета. Так, например, ощущения красного света вызываются волнами длиной в 630-800 миллимикронов, желтого — волнами от 570 до 590 миллимикронов, зеленого — волнами от 500 до 570 миллимикронов, синего — волнами от 430 до 480 миллимикронов.

Все, что мы видим, имеет цвет, поэтому зрительные ощущения — это ощущения цвета. Все цвета делятся на две большие группы: цвета ахроматические и цвета хроматические. К *ахроматическим* относятся белый, черный и серый. К *хроматическим* относятся все остальные цвета (красный, синий, зеленый и т. д.).

Солнечный свет, как и свет любого искусственного источника, состоит из волн различной длины. В то же время любой предмет, или физическое тело, будет восприниматься в строго определенном цвете (сочетании цветов). Цвет конкретного предмета зависит от того, какие волны и в какой пропорции отражаются этим предметом. Если предмет равномерно отражает все волны, т. е. он характеризуется отсутствием избирательности отражения, то его цвет будет ахроматическим. Если же он характеризуется избирательностью отражения волн, т. е. отражает преимущественно волны определенной длины, а остальные поглощает, то предмет будет окрашен в определенный хроматический цвет.

Ахроматические цвета отличаются друг от друга только светлотой. *Светлота* зависит от коэффициента отражения предмета, т. е. от того, какую часть падающего света он отражает. Чем больше коэффициент отражения, тем светлее цвет. Так, например, белая писчая бумага, в зависимости от ее

сорта, отражает от 65 до 85 % падающего на нее света. Черная бумага, в которую заворачивают фотобумагу, имеет коэффициент отражения 0,04 , т. е. отражает всего лишь 4 % падающего света, а хороший черный бархат отражает всего 0,3% падающего на него света — его коэффициент отражения составляет 0,003.

Хроматические цвета характеризуются тремя свойствами: светлотой, цветовым тоном и насыщенностью. *Цветовой тон* зависит от того, какие именно длины волн преобладают в световом потоке, отражаемом данным предметом. *Насыщенностью* называется степень выраженности данного цветового тона, т. е. степень отличия цвета от серого, одинакового с ним по светлоте. Насыщенность цвета зависит от того, насколько преобладают в световом потоке те длины волн, которые определяют его цветовой тон.

Следует отметить, что наш глаз обладает неодинаковой чувствительностью к световым волнам различной длины. В результате цвета спектра при объективном равенстве интенсивности кажутся нам неодинаковыми по светлоте. Самым светлым нам кажется желтый цвет, а наиболее темным — синий, потому что чувствительность глаза к волнам этой длины в 40 раз ниже, чем чувствительность глаза к желтому цвету. Следует отметить, что чувствительность человеческого глаза очень велика. Например, между черным и белым цветом человек может различить около 200 переходных цветов. Однако необходимо разделять понятия «чувствительность глаза» и «острота зрения».

Остротой зрения принято называть способность различать мелкие и удаленные предметы. Чем мельче объекты, которые глаз в состоянии видеть в конкретных условиях, тем выше его острота зрения. Острота зрения характеризуется минимальным промежутком между двумя точками, которые с данного расстояния воспринимаются отдельно друг от друга, а не сливаются в одну. Эту величину можно назвать *пространственным порогом зрения.*

На практике все воспринимаемые нами цвета, даже те, которые кажутся однотонными, являются результатом сложного взаимодействия световых волн различной длины. В наш глаз одновременно попадают волны различной длины, при этом происходит смешивание волн, в результате чего мы видим один определенный цвет. Работами Ньютона и Гельмгольца были установлены законы смешивания цветов. Из этих законов два представляют для нас наибольший интерес. Во-первых, для каждого хроматического цвета можно подобрать другой хроматический цвет, который при смешении с первым дает ахроматический цвет, т. е. белый или серый. Такие два цвета принято называть дополнительными. И, во-вторых, смешением двух не дополнительных цветов получается третий — промежуточный между двумя первыми цвет. Из приведенных выше законов вытекает одно очень важное положение: *все цветовые тона можно получить путем смешения трех соответственно выбранных хроматических цветов*. Это положение чрезвычайно важно для понимания природы цветного зрения.

Для того чтобы осмыслить природу цветного зрения, познакомимся поближе с теорией трехцветного зрения, идея которой в 1756 г. была выдвинута Ломоносовым, через 50 лет высказана Т. Юнгом, а еще через 50 лет более подробно разработана Г. Гельмгольцем. Согласно теории Гельмгольца, предполагается наличие у глаза трех следующих физиологических аппаратов: ощущающего красное, зеленое и фиолетовое. Изолированное возбуждение первого дает ощущение красного цвета. Изолированное ощущение второго аппарата дает ощущение зеленого цвета, а возбуждение третьего — фиолетовый цвет. Однако, как правило, свет одновременно действует на все три аппарата или, по крайней мере, на два из них. При этом возбуждение этих физиологических аппаратов с различной интенсивностью и в различных пропорциях по отношению друг к другу дает все известные хроматические цвета. Ощущение белого цвета возникает при равномерном возбуждение всех трех аппаратов.

Эта теория хорошо объясняет многие явления, в том числе болезнь частичной цветовой слепоты (*дальтонизм*), при которой человек не различает отдельные цвета или цветовые оттенки. Чаще всего отмечается невозможность различить оттенки красного или зеленого цвета. Эта болезнь была названа именем английского химика Дальтона, страдавшего ею.

Возможность видеть определяется наличием у глаза сетчатки, представляющей собой разветвление зрительного нерва, входящего сзади в глазное яблоко. В сетчатке имеются аппараты двух типов: *колбочки и палочки* (названные так из-за своей формы). Палочки и колбочки являются концевыми аппаратами нервных волокон зрительного нерва. В сетчатке человеческого глаза насчитывается около 130 миллионов палочек и 7 миллионов колбочек, которые неравномерно распределены по сетчатке. Колбочки заполняют центральную ямку сетчатки, т. е. то место, куда падает изображение предмета, на который мы смотрим. К краям сетчатки количество колбочек уменьшается. Палочек же больше на краях сетчатки, в середине они практически отсутствуют.

Колбочки обладают малой чувствительностью. Чтобы вызвать их реакцию, нужен достаточно сильный свет. Поэтому с помощью колбочек мы видим при ярком свете. Их еще называют аппаратом дневного зрения. Палочки обладают большей чувствительностью, и с их помощью мы видим ночью, поэтому их называют аппаратом ночного зрения. Однако только с помощью колбочек мы различаем цвета, так как именно они определяют способность вызывать хроматические ощущения. Кроме этого, колбочки обеспечивают необходимую остроту зрения.

Бывают люди, у которых не функционирует колбочковый аппарат, и все окружающее они видят только в сером цвете. Такая болезнь называется *полной цветовой слепотой*. И наоборот, бывают случаи, когда не функционирует палочковый аппарат. Такие люди не видят в темноте. Их болезнь называется *гемералопией* (или «куриной слепотой»).

Завершая рассмотрение природы зрительных ощущений, нам необходимо остановиться еще на нескольких феноменах зрения. Так, зрительное ощущение не прекращается в то же мгновение, как прекращается действие раздражителя. Оно длится еще некоторое время. Это происходит потому, что зрительное возбуждение обладает определенной *инерцией.* Такое продолжение ощущения в течение некоторого времени называется *положительным последовательным образом*.

Чтобы наблюдать это явление на практике, вечером сядьте возле лампы и на две-три минуты закройте глаза. Затем откройте глаза и в течение двух-трех секунд смотрите на лампу, после чего снова закройте глаза и прикройте их рукой (чтобы свет не проникал сквозь веки). Вы увидите на темном фоне светлый образ лампы. Следует отметить, что именно благодаря этому явлению мы смотрим кино, когда не замечаем движения пленки из-за положительного последовательного образа, возникающего после засветки кадра.

Другой феномен зрения связан с *отрицательным последовательным образом.* Суть данного феномена состоит в том, что после воздействия света в течение некоторого времени сохраняется ощущение противоположного по светлоте воздействующего раздражителя.

Например, положите перед собой два чистых белых листа бумаги. На середину одного из них положите квадратик красной бумаги. В середине красного квадратика нарисуйте маленький крестик и в течение 20-30 секунд смотрите на него, не отрывая взора. Затем переведите взгляд на чистый белый лист бумаги. Через некоторое время вы увидите на нем образ красного квадратика. Только цвет у него будет другой — голубовато-зеленый. Через несколько секунд он начнет бледнеть и вскоре исчезнет. Образ квадратика и есть отрицательный последовательный образ. Почему образ квадратика зеленовато-голубой? Дело в том, что этот цвет является дополнительным по отношению к красному цвету, т. е. их слияние дает ахроматический цвет.

Может возникнуть вопрос: почему в обычных условиях мы не замечаем возникновения отрицательных последовательных образов? Только потому, что наши глаза постоянно двигаются и отдельные участки сетчатки не успевают утомиться.

Слуховые ощущения являются отражением воздействующих на слуховой рецептор звуковых волн. Ухо человека реагирует, в отличие от

глаза, на механические воздействия, связанные с изменениями атмосферного давления. Колебания давления воздуха, следующие с определенной частотой и характеризующиеся периодическими появлениями областей высокого и низкого давления, воспринимаются нами как звуки определенной высоты и громкости. Существует специальная физическая единица, посредством которой оценивается частота колебаний воздуха в секунду, — герц, численно равная одному колебанию, совершаемому за секунду.

Чем больше частота колебаний давления воздуха, тем выше воспринимаемый нами звук. Человек обладает способностью слышать звуки, при которых частота колебаний давления воздуха находится в пределах диапазона от 20 до 20 000 Гц. Приведем пример для сравнения: такой музыкальный инструмент, как фортепиано, способен порождать звуки с частотой в диапазоне от 27 до 4 200 Гц. Размах частоты колебаний воздуха, воспринимаемых разными живыми существами в виде ощущении, весьма различен. Летучие мыши и собаки способны слышать намного более высокие звуки, чем человек.

Все звуки, которые воспринимает человеческое ухо, могут быть разделены на две группы: *музыкальные* (звуки пения, звуки музыкальных инструментов и др.) и *шумы* (всевозможные скрипы, шорохи, стуки и т. д.). Строгой границы между этими группами звуков нет, так как музыкальные звуки содержат шумы, а шумы могут содержать элементы музыкальных звуков. *Человеческая речь*, как правило, одновременно содержит звуки обеих групп.

В звуковых волнах различают частоту, амплитуду и форму колебаний. Соответственно этому слуховые ощущения имеют следующие три стороны: *высоту* звука, которая является отражением частоты колебания; *громкость* звука, что определяется амплитудой колебания волн; *тембр*, что является отражением формы колебания волн.

Высота звука измеряется в герцах, т. е. в количестве колебаний звуковой волны в секунду. Чувствительность человеческого уха имеет свои

пределы. Верхняя граница слуха у детей — 22 000 герц. К старости эта граница понижается до 15 000 герц и даже ниже. Поэтому пожилые люди часто не слышат высоких звуков, например стрекотания кузнечиков. Нижняя граница слуха человека — 16-20 герц.

Абсолютная чувствительность наиболее высока по отношению к звукам средней частоты колебаний — 1000-3000 герц, а способность различения высоты звука у разных людей значительно варьируется. Наивысший порог различения наблюдается у музыкантов и настройщиков музыкальных инструментов. Опыты Б.Н. Теплова свидетельствует, что у людей данной профессии способность различать высоту звука определяется параметром в 1 / 20 или даже 1 / 30 полутона. Это означает, что между двумя соседними клавишами рояля настройщик может слышать 20-30 промежуточных ступеней высоты.

Громкостью звука называется субъективная интенсивность слухового ощущения. Почему субъективная? Мы не можем говорить об объективных характеристиках звука, потому что, как следует из основного психофизического закона, наши ощущения пропорциональны не интенсивности воздействующего раздражения, а логарифму этой интенсивности. Во-вторых, человеческое ухо обладает различной чувствительностью к звукам разной высоты. Поэтому могут существовать и с высочайшей интенсивностью воздействовать на наш организм звуки, которые мы совершенно не слышим. В-третьих, существуют индивидуальные различия между людьми в отношении абсолютной чувствительности к звуковым раздражителям. Однако практика определяет необходимость измерения громкости звука. Единицами измерения являются децибелы. За одну единицу измерения взята интенсивность звука, исходящего от тиканья часов, на расстоянии 0,5 м от человеческого уха. Так, громкость обычной человеческой речи на расстоянии 1 метра составит 16-22 децибел, шум на улице (без трамвая) — до 30 децибел, шум в котельной — 87 децибел и т. д.

Тембром называется то специфическое качество, которое отличает друг от друга звуки одной и той же высоты и интенсивности, издаваемые разными источниками. Очень часто о тембре говорят как об «окраске» звука.

Различия в тембре между двумя звуками определяются разнообразием форм звукового колебания. В самом простом случае форма звукового колебания будет соответствовать синусоиде. Такие звуки получили название «простых». Их можно получить только с помощью специальных приборов. Близким к простому звуку является звучание камертона — прибора, используемого для настройки музыкальных инструментов. В повседневной жизни мы не встречаемся с простыми звуками. Окружающие нас звуки состоят из различных звуковых элементов, поэтому форма их звучания, как правило, не соответствует синусоиде. Но, тем не менее, музыкальные звуки возникают при звуковых колебаниях, имеющих форму строгой периодической последовательности, а у шумов — наоборот. Форма звукового колебания характеризуется отсутствием строгой периодизации.

Также следует иметь в виду, что в повседневной жизни мы воспринимаем множество простых звуков, но этого многообразия мы не различаем, потому что все они сливаются в один. Так, например, два звука различной высоты часто в результате их слияния воспринимаются нами как один звук с определенным тембром, поэтому сочетание простых звуков в одном сложном придает своеобразие форме звукового колебания и определяет тембр звучания. Тембр звучания зависит от степени слияния звуков. Чем проще форма звукового колебания, тем приятнее звучание, поэтому принято выделять приятное звучание — консонанс и неприятное звучание — диссонанс.

Наилучшее объяснение природы слуховых ощущений дает резонансная теория слуха Г. Гельмгольца. Как известно, концевым аппаратом слухового нерва является орган Корти, покоящийся на основной перепонке, идущей вдоль всего спирального костного канала, называемого улиткой. Основная перепонка состоит из большого количества (около 24 000) поперечных

волокон, длина которых постепенно уменьшается от вершины улитки к ее основанию. По резонансной теории Гельмгольца, каждое такое волокно настроено, подобно струне, на определенную частоту колебаний. Когда до улитки доходят звуковые колебания определенной частоты, то резонирует определенная группа волокон основной перепонки и возбуждаются только те клетки органа Корти, которые покоятся па этих волокнах. Более короткие волокна, лежащие у основания улитки, реагируют на более высокие звуки, более длинные волокна, лежащие у ее вершины, — на низкие.

Следует отметить, что сотрудники лаборатории И.П. Павлова, изучавшие физиологию слуха, пришли к выводу, что теория Гельмгольца достаточно точно раскрывает природу слуховых ощущений.

Осязательные ощущения — это наиболее широко представленный и распространенный вид чувствительности. Всем нам знакомое ощущение, возникающее при прикосновении какого-либо предмета к поверхности кожи, не представляет собой элементарного осязательного ощущения. Оно есть результат сложного комбинирования четырех других, более простых видов ощущений: давления, боли, тепла и холода, причем для каждого из них существует специфический вид рецепторов, неравномерно расположенных в различных участках кожной поверхности.

Наличие таких рецепторов можно обнаружить практически на всех участках кожи. Однако специализированность кожных рецепторов до сих пор точно установить не удалось. Неясно, существуют ли рецепторы, исключительно предназначенные для восприятия одного воздействия, порождающие дифференцированные ощущения давления, боли, холода или тепла, или качество возникающего ощущения может меняться в зависимости от состояния одного и того же рецептора, а также от специфики воздействующего на него свойства. Известно только, что сила и качество кожных ощущений сами по себе относительны. Например, при одновременном воздействии на поверхность одного участка кожи теплой водой ее температура воспринимается по-разному в зависимости от того,

какой водой мы воздействуем на соседний участок кожи. Если она холодная, то на первом участке кожи возникает ощущение тепла, если она горячая, то ощущение холода. Температурные рецепторы имеют, как правило, два пороговых значения: они реагируют на высокие и низкие по величине воздействия, но не отзываются на средние.

Необходимо также отметить, что взаимодействие двигательных и кожных ощущений дает возможность более детального изучения предмета. Этот процесс — процесс сочетания *кожных и двигательных ощущений* — и называется *осязанием*. При детальном изучении взаимодействия этих видов ощущений были получены интересные экспериментальные данные. Так, к коже предплечья испытуемых, сидящих с закрытыми глазами, прикладывали различные фигуры: круги, треугольники, ромбы, звезды, фигурки людей, животных и т. п. Однако все они воспринимались как круги. Лишь немного лучше были результаты, когда эти фигуры прикладывали к неподвижной ладони. Но стоило позволить испытуемым ощупать фигуры, как они сразу же безошибочно определяли их форму.

Осязанию, т. е. сочетанию кожных и двигательных ощущений, мы обязаны способностью оценивать такие свойства предметов, как твердость, мягкость, гладкость, шероховатость. Например, ощущение твердости главным образом зависит от того, какое сопротивление оказывает тело при давлении на него, а об этом мы судим по степени мышечного напряжения. Поэтому нельзя определить твердость или мягкость предмета без участия ощущений движения.

Обоняние — вид чувствительности, порождающий специфические ощущения запаха. Это одно из наиболее древних, простых, но жизненно важных ощущений.

Рецепторами обонятельных ощущений являются обонятельные клетки, погруженные в слизистую оболочку так называемой обонятельной области. Раздражителями для рецепторов обоняния служат различные пахучие вещества, проникающие в нос вместе с воздухом. У взрослого человека

площадь обонятельной области приблизительно равна 480 $мм^2$. У новорожденного она значительно больше. Это объясняется тем, что у новорожденных ведущими ощущениями являются вкусовые и обонятельные ощущения. Именно благодаря им ребенок получает максимальное количество информации об окружающем мире, они же обеспечивают новорожденному удовлетворение его основных потребностей. В процессе развития обонятельные и вкусовые ощущения уступают ведущее место другим, более информативным ощущениям, и в первую очередь зрению.

В отличие от вкусовых, обонятельные ощущения не могут быть сведены к сочетаниям основных запахов, поэтому строгой классификации запахов не существует. Все запахи привязывают к конкретному предмету, который обладает ими, например, цветочный запах, запах розы, запах жасмина и др. Как и для вкусовых ощущений, большую роль в получении запаха играют примеси других ощущений: вкусовых (особенно от раздражения вкусовых рецепторов, находящихся в задней части глотки), тактильных и температурных. Острые едкие запахи горчицы, хрена, аммиака содержат в себе примесь тактильных и болевых ощущений, а освежающий запах ментола — примесь ощущений холода.

Часть мозга, которая называется обонятельной, является наиболее древней, и чем ниже живое существо стоит на эволюционной лестнице, тем большее пространство в массе головного мозга она занимает. У рыб, например, обонятельный мозг охватывает практически всю поверхность полушарий, у собак — около одной ее трети, у человека его относительная доля в объеме всех мозговых структур равна примерно одной двадцатой части.

Для человека обоняние играет значительно меньшую роль в познании внешнего мира, чем зрение, слух и осязание. Но значение его все же велико в силу влияния, которое оно оказывает на функции вегетативной нервной системы и на создание положительного или отрицательного эмоционального

фона, окрашивающего самочувствие человека в приятные или неприятные тона.

Вкусовые ощущения обусловлены химическими свойствами вещей. Рецепторами вкусовых ощущений являются вкусовые луковицы, состоящие из чувствительных вкусовых клеток, соединенных с нервными волокнами. У взрослого человека вкусовые луковицы расположены главным образом на кончике, по краям и на задней части верхней поверхности языка. Середина верхней поверхности и вся нижняя поверхность языка не чувствительна к вкусу. Вкусовые луковицы также имеются на нёбе, миндалинах и задней стенке глотки. У детей область распространения вкусовых луковиц гораздо шире, чем у взрослых. Раздражителями для вкусовых рецепторов служат растворенные вкусовые вещества.

Следует отметить, что вкусовые ощущения в большинстве случаев смешиваются с обонятельными. Разнообразие вкуса в значительной мере зависит от примеси обонятельных ощущений. Например, при насморке, когда обонятельные ощущения «отключены», в ряде случаев пища кажется безвкусной. Кроме этого, к вкусовым ощущениям примешиваются тактильные и температурные ощущения от рецепторов, находящихся в области слизистой оболочки во рту. Так, своеобразие «острой» или «вяжущей» пищи главным образом связано с тактильными ощущениями, а характерный вкус мяты в значительной степени зависит от раздражения холодовых рецепторов.

Если исключить все эти примеси *тактильных, температурных и обонятельных* ощущений, то собственно вкусовые ощущения сведутся к четырем основным типам: сладкое, кислое, горькое, соленое. Сочетание этих четырех компонентов позволяет получить многообразные вкусовые варианты. Экспериментальным путем также было установлено, что различные части языка имеют различную чувствительность к четырем вкусовым качествам. Например, чувствительность к сладкому максимальна

на кончике языка и минимальна у задней части его, а чувствительность к горькому, наоборот, максимальна сзади и минимальна на кончике языка.

Вкусовые ощущения, как и обонятельные, играют заметную роль в настройке эмоционального состояния и могут обусловить приятный или неприятный фон самочувствия.

Все виды ощущений возникают в результате воздействия соответствующих стимулов-раздражителей на органы чувств. Однако ощущение возникает не сразу, как только нужный стимул начал действовать. Между началом действия раздражителя и появлением ощущения проходит определенное время. Оно называется латентным периодом. Во время латентного периода происходит преобразование энергии воздействующих стимулов в нервные импульсы, их прохождение по специфическим и неспецифическим структурам нервной системы, переключение с одного уровня нервной системы на другой. По длительности латентного периода можно судить об афферентных структурах центральной нервной системы, через которые, прежде чем попасть в кору головного мозга, проходят нервные импульсы.

Далеко не все существующие виды энергии, даже если они жизненно значимые, человек воспринимает в виде ощущений. К некоторым из них, например радиационной, он психологически нечувствителен вообще. Сюда же можно отнести инфракрасные и ультрафиолетовые лучи, радиоволны, находящиеся за пределами диапазона, вызывающего ощущения, незначительные, не воспринимаемые ухом колебания давления воздуха. Следовательно, человек в виде ощущений получает небольшую, наиболее значимую часть той информации и энергии, которые воздействуют на его организм.

Генетическая классификация ощущений

Генетическая классификация позволяет выделить два вида чувствительности:

- *протопатическую* (более примитивную, аффективную, менее дифференцированную и локализованную), к которой относятся органические чувства (голод, жажда и пр.);

- *эпикритическую* (более тонко дифференцирующую, объективированную и рациональную), к которой относят основные органы чувств человека.

Эпикритическая чувствительность более молодая в генетическом плане, и она осуществляет контроль за протопатической чувствительностью.

Интерпретируя свои наблюдения о последовательном восстановлении чувствительности после перерезки нерва, Г. Хэд приходит к признанию двух различных видов чувствительности – протопатической и эпикритической. Для каждой из них существуют особые нервные волокна, которые регенерируют с различной скоростью. Волокна, проводящие протопатическую чувствительность, Г. Хэд считает филогенетически более старыми, примитивными по своему строению и поэтому восстанавливающимися раньше, в то время как эпикритическая чувствительность проводится волокнами филогенетически более молодой системы и более сложно построенной. Г. Хэд считает, что не только афферентные пути, но и центральные образования у протопатической и эпикритической чувствительности разные: высшие центры протопатической чувствительности локализуются, по Г. Хэду, в таламусе, а эпикритической чувствительности – в филогенетически более поздних корковых образованиях.

Свойства ощущений

Различные виды ощущений характеризуются не только специфичностью, но и общими для них свойствами. К таким свойствам относятся: качество, интенсивность, продолжительность и пространственная локализация.

Качество — это основная особенность данного ощущения, отличающая его от других видов ощущений и варьирующая в пределах

данного вида ощущений. Качественное многообразие ощущений отражает бесконечное многообразие форм движения материи.

Интенсивность ощущения является его количественной характеристикой и определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора.

Длительность ощущения есть его временная характеристика. Она также определяется функциональным состоянием органа чувств, но главным образом временем действия раздражителя и его интенсивностью.

При воздействии раздражителя на орган чувств ощущение возникает не сразу, а спустя некоторое время — так называемый *латентный (скрытый) период ощущения.* Латентный период различных видов ощущений неодинаков: например, для тактильных ощущений он составляет 130 мс; для болевых — 370, а для вкусовых — всего 50 мс.

Подобно тому, как ощущение не возникает одновременно с началом действия раздражителя, оно и не исчезает одновременно с прекращением его действия. Наличие положительных последовательных образов объясняет, почему мы не замечаем перерывов между следующими один за другим кадрами кинофильма: они заполнены следами действовавших до этого кадров — последовательными образами от них. Последовательный образ изменяется во времени, положительный образ заменяется отрицательным. При цветных источниках света последовательный образ переходит в дополнительный цвет.

Пороги ощущений. Чувствительность

До сих пор шла речь о качественном различии видов ощущений. Однако не меньшее значение имеет количественное исследование, иначе говоря, их измерение. Человеческие органы чувств — удивительно тонко работающие аппараты. Так, человеческий глаз может различать световой сигнал в 1/1000 свечи на расстоянии километра. Энергия этого раздражения настолько мала, что потребовалось бы 60000 лет, чтобы с его помощью нагреть 1 см3 воды на 1°.

Однако не всякое раздражение вызывает ощущение. Чтобы ощущение возникло, раздражитель должен достичь определенной величины. Минимальная величина раздражителя, при которой впервые возникает ощущение, называется ***абсолютным порогом ощущения***. Раздражители, которые не достигают ее, лежат под порогом ощущения. Так, мы не ощущаем отдельных пылинок и мелких частиц, опускающихся на нашу кожу. Световые раздражители ниже определенной границы яркости не вызывают зрительных ощущений.

Величина абсолютного порога характеризует абсолютную чувствительность органов чувств. Чем слабее раздражители, вызывающие ощущения (т.е. чем меньше величина абсолютного порога), тем выше способность органов чувств реагировать на эти воздействия. Таким образом, абсолютная чувствительность численно равна величине, обратно пропорциональной абсолютному порогу ощущений. Если абсолютную чувствительность обозначить буквой Е, а величину абсолютного порога Р, то связь абсолютной чувствительности и абсолютного порога может быть выражена формулой $E=1/P$.

Различные анализаторы обладают разной чувствительностью. Порог одной обонятельной клетки человека для соответствующих пахучих веществ не превышает 8 молекул. Чтобы вызвать вкусовое ощущение, требуется, по крайней мере, в 25000 раз больше молекул, чем для возникновения обонятельного ощущения. У человека очень высока чувствительность зрительного и слухового анализаторов.

Абсолютная чувствительность анализатора ограничивается не только нижним, но и верхним порогом ощущения. Верхним абсолютным порогом чувствительности называется максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение. Дальнейшее увеличение силы раздражителей, действующих на наши рецепторы, вызывает болевое ощущение (сверхгромкий звук, слепящая яркость). Величина абсолютных порогов, как нижнего, так и верхнего,

изменяется в зависимости от разных условий: характера деятельности и возраста человека, функционального состояния рецептора, силы и длительности действия раздражения и т. д.

От абсолютной чувствительности надо отличать ***относительную, или разностную, чувствительность***, т.е. чувствительность к изменению раздражителя. В первой половине XIX в. немецкий ученый М. Вебер, исследуя ощущение тяжести, пришел к выводу, что, сравнивая объекты и наблюдая различия между ними, мы воспринимаем не различия между объектами, но отношение различия к величине сравниваемых объектов. Равным образом и изменения в освещенности комнаты мы замечаем в зависимости от исходного уровня освещенности. Если исходная освещенность составляет 100 лк (люксов), то прибавка освещенности, которую мы впервые заметим, должна составлять не менее 1 лк. Если, же освещенность составляет 1000 лк, то прибавка должна составлять не менее 10 лк. То же самое относится и к слуховым, и к двигательным, и к другим ощущениям.

Минимальное различие между двумя раздражителями, вызывающее едва заметное различие ощущений, называется порогом различения, или разностным порогом. Как уже было сказано, разностная чувствительность — величина относительная, а не абсолютная. Это значит, что отношение добавочного раздражителя к основному должно быть величиной постоянной, при этом чем больше величина первоначального раздражителя, тем больше должна быть и прибавка к ней.

Порог различения характеризуется относительной величиной, постоянной для данного анализатора. Для зрительного анализатора это соотношение составляет приблизительно 1/1000, для слухового — 1/10, для тактильного — 1/30.

Основываясь на экспериментальных данных Вебера, другой немецкий ученый — Г. Фехнер - выразил зависимость интенсивности ощущений от силы раздражителя формулой $S = K \lg I + C$ (где S — интенсивность

ощущения; I — сила раздражителя; K и C — константы). Согласно этому положению, которое носит название основного психофизического закона, интенсивность ощущения пропорциональна логарифму силы раздражителя. Иначе говоря, при возрастании силы раздражителя в геометрической прогрессии интенсивность ощущения увеличивается в арифметической прогрессии (*закон Вебера-Фехнера*).

Разностная чувствительность, или чувствительность к различению, также находится в обратной зависимости к величине порога различения: чем порог различения больше, тем меньше разностная чувствительность.

Явление адаптации

Органы чувств обладают *свойством приспособления*, или **адаптации**, к изменившимся условиям, причем эта адаптация происходит в довольно значительных пределах. Поэтому пороги ощущений не являются постоянными, они способны изменяться при переходе от одних условий восприятия к другим. Например, при переходе от света к темноте и обратно существенно меняется чувствительность глаза, в десятки раз. Это явление носит название зрительной адаптации, и на практике она занимает от нескольких до десятков минут. Для того чтобы человеческий глаз смог полностью адаптироваться к темноте после дневного света, требуется примерно 40 мин. За это время зрение меняется по своему физиологическому механизму: от колбочкового зрения, характерного для дневного освещения, в течение 10 мин. глаз переходит к палочковому зрению, типичному для ночи. При этом исчезают ощущения цвета, им на смену приходят черно-белые тона, свойственные ахроматическому зрению.

При адаптации глаза, связанной с переходом от темноты к свету, все происходит в обратном порядке. Приспособленный к темноте глаз более чувствителен к электромагнитным волнам, находящимся ближе к зелено-голубой части спектра, чем к оранжево-красной. По этой причине, например, в качестве опознавательных знаков, указывающих на контуры взлетной полосы, в аэрофлоте пользуются лампами синего цвета.

Было бы неправильно думать, что как абсолютная, так и относительная чувствительность наших органов чувств остается неизменной и ее пороги выражаются в постоянных числах. Так, известно, что в темноте наше зрение обостряется, а при сильном освещении его чувствительность снижается. Это можно наблюдать, когда из темной комнаты переходишь на свет или из ярко освещенного помещения в темноту. Как показали исследования, это изменение очень велико и чувствительность глаза при переходе из яркой освещенности в темноту обостряется в 200000 раз.

Описанные изменения чувствительности, зависящие от условий среды и носящие название адаптации органов чувств к окружающим условиям, существуют и в слуховой сфере, и в сфере обоняния, осязания, вкуса. Адаптация слуховых органов идет гораздо быстрее, чем зрительных. Слух человека адаптируется к окружающему фону уже через 15 с. Так же быстро происходит изменение чувствительности в осязании (слабое прикосновение к коже перестает восприниматься уже через несколько секунд).

Хорошо известны явления тепловой адаптации (привыкание к изменению температуры). Однако они выражены отчетливо лишь в среднем диапазоне, и привыкание к сильному холоду или сильной жаре так же, как и к болевым раздражениям, почти не имеет места. Известны и явления адаптации к запахам. Одни из анализаторов обнаруживают высокую скорость адаптации, другие — низкую. Очень быстро, например, способны адаптироваться рецепторы, расположенные в коже (кроме болевых). Гораздо медленнее происходит зрительная адаптация, следом идут слух, обоняние и вкус.

В учебнике по оющей психологии под редакцией А.В. Петровского выделяется три разновидности явления адаптации.

Адаптация как полное исчезновение ощущения при продолжительном действии раздражителя.

Адаптация как притупление ощущения под влиянием действия сильного раздражителя.

(Эти два вида адаптации объединяют термином *“негативная адаптация”,* так как в результате ее снижается чувствительность анализаторов).

Адаптацией также называют повышение чувствительности под влиянием действия слабого раздражителя. Этот вид адаптации определяется как позитивная адаптация. Например, в зрительном анализаторе *темновая адаптация* глаза (когда увеличивается его чувствительность под влиянием темноты) — это *позитивная адаптация*. Аналогичной формой слуховой адаптации является адаптация к тишине.

Взаимодействие ощущений

Интенсивность ощущений зависит не только от силы раздражителя и уровня адаптации рецептора, но и от раздражений, воздействующих в данный момент на другие органы чувств. *Изменение чувствительности анализатора под влиянием раздражения других органов чувств* называется **взаимодействием ощущений**.

Исследования, проведенные С.В. Кравковым, показали, что ни один орган чувств не может работать, не оказывая влияния на функционирование других органов. Так, оказалось, что звуковое раздражение (например, свист) может обострить работу зрительного ощущения, повысив его чувствительность к световым раздражителям. Таким же образом влияют и некоторые запахи, повышая или понижая световую и слуховую чувствительность. Общая закономерность состоит в том, что слабые раздражители повышают, а сильные понижают чувствительность анализаторов при их взаимодействии.

Повышение чувствительности в результате взаимодействия анализаторов и упражнения называется *сенсибилизацией.* А.Р. Лурия выделяет две стороны повышения чувствительности по типу сенсибилизации: первая носит длительный постоянный характер и зависит преимущественно от устойчивых изменений, происходящих в организме; вторая — временный характер и зависит от экстренных воздействий на

состояние субъекта — физиологических и психологических. Возраст субъекта отчетливо связан с изменением чувствительности. Исследования показали, что острота чувствительности органов чувств нарастает с возрастом, достигая максимума к 20-30 годам с тем, чтобы в дальнейшем постепенно снижаться.

В другом эксперименте были получены факты изменения электрической чувствительности глаз и языка в ответ на предъявление испытуемым слов “кислый как лимон”, которые были аналогичны которые наблюдавшимся при действительном раздражении языка лимонным соком. Зная закономерности изменения чувствительности органов чувств, можно, подбирая побочные раздражители, сенсибилизировать тот или иной рецептор.

Взаимодействие ощущений проявляется еще в явлении, называемом *синестезией,* — возникновении под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для других анализаторов. Формой синестезии, относительно часто наблюдающейся, является так называемый цветной слух (audition colorée) у некоторых людей (например, у А.Н. Скрябина; в ряде случаев, которые наблюдал А. Бине; у мальчика, которого исследовал А. Ф Лазурский). Отдельные выражения, отражающие синестезии различных видов ощущений, получили права гражданства в литературном языке; так, например, говорят о кричащем цвете, а также о теплом или холодном колорите и о теплом звуке (тембре голоса), о бархатистом голосе.

Характерно, что явление синестезии распространено далеко не одинаково у всех людей. Один из таких субъектов с исключительной выраженностью синестезии, известный мнемонист Ш., был подробно изучен А.Р. Лурия. Этот человек воспринимал все голоса окрашенными и нередко говорил, что голос обращающегося к нему человека, например, “желтый и рассыпчатый”. Тоны, которые он слышал, вызывали у него зрительные ощущения различных оттенков (от ярко-желтого до фиолетового). Воспринимаемые цвета ощущались им как “звонкие” или “глухие”, как

“соленые” или “хрустящие”. Подобные явления в более стертых формах встречаются довольно часто в виде непосредственной тенденции “окрашивать” числа, дни недели, названия месяцев в разные цвета.

Совершенствование ощущений в процессе упражнений

Мы уже упоминали, что сенсибилизация органов чувств возможна путем упражнений. К такой сенсибилизации обычно приводит два пути: во-первых, необходимость компенсации сенсорных дефектов (слепота, глухота); во-вторых, специфические требования некоторых профессий. Так, утрата зрения или слуха в известной мере компенсируется развитием других видов чувствительности. Известны случаи, когда люди, лишенные зрения, занимались скульптурой, что свидетельствует о высокоразвитом осязании. К этой же группе явлений относится и развитие вибрационных ощущений у глухих. У некоторых людей, лишенных слуха, настолько сильно развивается вибрационная чувствительность, что они даже могут слышать музыку. Для этого они кладут руку на инструмент или поворачиваются спиной к оркестру. У многих слепоглухонемых и у слепых хорошо развита обонятельная чувствительность. Они могут по запаху узнавать знакомых им людей.

Явления сенсибилизации органов чувств наблюдаются у лиц, длительно занимающихся некоторыми специальными профессиями. Так, установлено, что красильщики могут различать до 50-60 оттенков черного цвета; сталевары различают тончайшие оттенки раскаленного потока металла, указывающие на присутствие посторонних примесей. Известно, какой тонкости могут достичь определения вкусовых нюансов у дегустаторов или способность музыкантов улавливать различия в тонах, совершенно не воспринимаемых обычным слушателем.

Все эти факты показывают, что в условиях развития сложных форм сознательной деятельности острота абсолютной и разностной чувствительности может существенно изменяться и что включение того или иного признака в сознательную деятельность человека может в значительных пределах изменить остроту этой чувствительности.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что такое «ощущение»? Каковы основные характеристики данного психического процесса?
2. Что является физиологическим механизмом ощущений?
3. Что такое «анализатор»?
4. В чем заключается рефлекторный характер ощущений?
5. Какие вы знаете классификации ощущений?
6. Что такое «модальность ощущений»?
7. Охарактеризуйте основные виды ощущений.
8. Расскажите об основных свойствах ощущений.
9. Что вы знаете об абсолютном и относительном порогах ощущений?
10. Дайте характеристику понятия чувствительность.
11. Расскажите об основном психофизическом законе.
12. Расскажите о сенсорной адаптации.
13. Что такое сенсибилизация?
14. Что такое синестезия?
15. Что вы знаете о кожных, вкусовых и обонятельных ощущениях?
16. Расскажите о физиологических механизмах зрительных ощущений. Какие вы знаете теории цветового зрения?
17. Расскажите о слуховых ощущениях. Что вы знаете о резонансной теории слуха?
18. Что такое проприоцептивные ощущения?
19. Что вы знаете об интероцептивных ощущениях?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии. / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

2. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.

3. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.

4. Общая психология [Текст] : в 7 т. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. С. Братуся. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007. - Т. 2 : Ощущение и восприятие / А. Н. Гусев. – М. : Академия, 2007. – 414 с.

5. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

6. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

8. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. - Т.3. Проблемы общей психологии. – 1982. – 610 с.

3. Гельфанд, С. А. Слух. Введение в психологическую и физиологическую акустику [Текст] / С. А. Гельфанд. – М. : Медицина, 1984. – 352 с.

4. Забродин, Ю. М. Психофизиология и психофизика / Забродин Ю. М., Лебедев А. Н. - М. : Наука, 1977. 286 с.

5. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. - Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 1986. – 296 с.

6. Крылова, А. Л. Функциональная организация слуховой системы [Текст] : учебное пособие / А. Л. Крылов – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 88 с.

7. Линдсей, П. Переработка информации у человека: Введение в психологию [Текст] : пер. с англ. / П. Линдсей, Д. Норман ; под ред. А. Р. Лурия. – М. : Мир, 1974. – 550 с.

8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

9. Найссер, У. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии [Текст] / У. Найссер ; пер. с англ. ; под общ. ред. Б. М. Величковского. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.

10. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. В 3-х кн. – М. : Владос, 1998. - Кн. 1 : Общие основы психологии. – М. : Владос. 1998. – 618 с.

11. Общая психология [Текст] : курс лекций / сост. Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1995. – 448 с.

12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

13. Фресс, П. Экспериментальная психология [Текст] : сб. ст. / П. Фресс, Ж. Пиаже ; пер. с фр. ; предисл. и общ. ред. А. Н. Леонтьева. – М. : Наука, 1966 – 1978. - Вып. 6 : Восприятие. – 1978. – 301 с.

14. Хрестоматия по ощущению и восприятию [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М. : МГУ, 1975. – 400 с.

Глава 7. ВОСПРИЯТИЕ

Восприятие представляет собой *отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств.* Результатом этого процесса является *перцептивный образ* (в специальной литературе для обозначения понятия «восприятие» часто используется его англоязычный синоним — *перцепция).*

Перцептивный образ тем сложнее, чем сложнее отражаемый объект. Вместе с тем перцептивные образы одних и тех же явлений, возникающие у разных людей, могут существенно отличаться друг от друга. Это зависит от индивидуальных особенностей людей, от общих закономерностей самого процесса восприятия, от обстановки, в которой оно происходит.

Основные виды и свойства восприятия

В зависимости от особенностей воспринимаемого объекта выделяют следующие виды восприятия: *восприятие предметов, восприятие речи (письменной и устной) или музыки и восприятие человека человеком*. Последний носит специальное название «социальная перцепция» и является профессионально важным качеством любого специалиста, работающего с людьми.

Социальная перцепция — явление чрезвычайно сложное. В ней обычно выделяют две стороны, два аспекта: *когнитивный* (познавательный) рассматриваемый как способность по внешним проявлениям понять, что собой представляет человек, проникнуть в глубину его личности и индивидуальности, и *эмоциональный* — возможность определить по внешним, поведенческим признакам эмоциональное состояние, в котором находится человек в данный момент, способность к сопереживанию, или *эмпатия.*

На социальную перцепцию существенное влияние оказывает:

- *состояние эмоционального возбуждения* человека, которое приводит к более низкой оценке привлекательности воспринимаемого лица, менее

дружелюбному отношению к другому; при устойчивой склонности к отрицательным эмоциям снижается точность оценки эмоций;

- *пол человека,* в частности, мужчины точнее воспринимают психологические особенности мальчиков, лучше и точнее оценивают отношение к труду, а женщины – интеллект, волю, отношение к людям и себе;

- *все люди в целом* – лучше и точнее отражают психологические особенности юношей, нежели девушек, и обычно переоценивают физическую силу юношей и ум девушек;

- *опыт общения с определенными людьми* приводит к формированию стереотипов восприятия других*;*

- *стиль общения* обычно проявляется в том, что авторитарные личности недооценивают инициативность, самостоятельность, требовательность к другим людям и переоценивают неорганизованность, недисциплинированность, лень, безответственность, импульсивность, а либералы – переоценивают смелость, самостоятельность, правдивость, самолюбие.

В зависимости от преобладающей роли того или иного органа чувств (анализатора) различают *зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное* и *вкусовое* восприятие.

Существует также классификация видов восприятия по формам существования материи. По этому параметру выделяются *восприятие времени* — как отражение объективной временной длительности, скорости протекания и последовательности явлений действительности; *восприятие движения* — как изменение положения объекта в пространстве и во времени (т. е. направления и скорости) и *восприятие пространства,* включающее восприятие формы предмета, его величины (протяженности), глубины и удаленности от субъекта, а также направления, в котором находится объект восприятия.

Восприятие пространства представляет собой, по выражению Б.Г. Ананьева, «сложную интермодальную ассоциацию», иными словами — результат взаимодействия нескольких органов чувств. Вообще

протяженность и направление, как наиболее общие параметры пространства, своеобразно отражаются в деятельности каждого анализатора. Поскольку одной из существенных особенностей восприятия является сопоставление, сличение перцептивных образов, то был выделен специальный вид восприятия пространства - *глазомер*, определяемый, в частности, С.Л. Рубинштейном как способность сравнивать пространственные величины, направления и удаленность объекта от наблюдателя, который подразделяется на *линейный, плоскостной* и *объемный, или глубинный*.

Кроме того, по продолжительности перцептивного процесса восприятие подразделяют на *симультанное,* т. е. одномоментное, и *сукцессивное,* т. е. развернутое во времени.

В качестве ведущих *свойств восприятия* можно назвать следующие:

1. *Целостность* — свойство, позволяющее получить целостный образ предмета во всем многообразии и соотношении его свойств и сторон.

2. *Предметность,* выражающаяся в отнесенности наглядного образа восприятия к определенным предметам внешнего мира или моментам объективной действительности.

3. *Осмысленность,* обеспечивающая осознание того, что воспринимается; истолкование образов, возникающих в результате восприятия, в соответствии со знаниями субъекта, его прошлым опытом, придание им определенного смысла.

4. *Обобщенность* — отражение единичных объектов как особого проявления общего, представляющего определенный класс объектов, однородных с данным по какому-либо признаку.

5. *Константность,* характеризующая относительное постоянство формы, величины и цвета предметов при изменяющихся условиях их восприятия (именно благодаря этому свойству мы получаем возможность узнавать предметы в различной обстановке).

6. *Избирательность* — преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими, раскрывающее активность человеческого восприятия.

Приведенные свойства, присущие в той или иной степени практически всем познавательным процессам, характеризуют сущность процесса восприятия. Их можно назвать *общими* свойствами восприятия.

Кроме того, восприятие характеризуется свойствами, определяющими его *продуктивность*. К ним относятся показатели производительности, качества и надежности перцептивной деятельности:

1. *Объем* восприятия — количество объектов, которое может воспринять человек в течение одной фиксации или в единицу времени.

2. *Быстрота,* или скорость, восприятия — время, необходимое для адекватного восприятия предмета или явления.

3. *Точность* — соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта и задаче, стоящей перед человеком.

4. *Полнота* — степень такого соответствия.

5. *Надежность* — возможная длительность восприятия с требуемой точностью и вероятность адекватного восприятия объекта в заданных условиях и в течение заданного времени.

Именно по этим показателям мы можем судить об уровне развития перцептивных способностей конкретного человека.

Восприятие как вид познавательной деятельности

Восприятие — это сложная познавательная деятельность, включающая целую систему перцептивных действий, т. е. таких, которые позволяют обнаружить объект восприятия, опознать его, измерить, оценить. Состав их зависит от степени осмысленности восприятия и от характера перцептивной задачи, стоящей перед человеком: того, для какой цели человек смотрит или слушает в данный момент.

Б.Г. Ананьев выделял следующие перцептивные действия: *измерительные,* позволяющие оценить величину воспринимаемого предмета;

соизмерительные, сопоставляющие размеры нескольких объектов; *построительные,* отвечающие за построение перцептивного образа; *контрольные,* сличающие возникающий образ с особенностями предмета; *корригирующие,* исправляющие ошибки в образе; *тонически-регуляторные,* поддерживающие необходимый уровень мышечного тонуса для осуществления процесса восприятия, и др. Все эти действия формируются при жизни человека в процессе практического оперирования объектами восприятия и развиваются по мере накопления жизненного опыта. Исходным периодом формирования перцептивных действий является второй-третий год жизни, но наиболее значимым для эффективного развития является время дошкольного детства и школьный возраст. Непременным условием, обеспечивающим успешность такого развития, является постоянная обратная связь, т. е. постоянное получение информации о том, насколько точен возникший образ и, следовательно, насколько точными оказались совершенные действия.

Процесс восприятия нового объекта обычно носит развернутый характер. По мере развития восприятия количество признаков, на основе которых формируется перцептивный образ, сокращается, остаются только самые значимые из них, которые в дальнейшем выполняют сигнальную функцию. Происходит формирование так называемых *оперативных единиц восприятия — сенсорных и перцептивных эталонов,* идеальных образов, хранящихся в памяти, с которыми человек сравнивает то, что он воспринимает в данный момент. В качестве таких эталонов могут выступать контуры предметов, тон цветовой гаммы, градации громкости и высоты звука и другие признаки. Очень важно, чтобы они были адекватными особенностям реальных объектов.

Сам процесс восприятия может происходить на разных уровнях осознания: узнавание, например, протекает достаточно быстро и в своей развитой форме, как правило, не осознается; развернутое, длительное

наблюдение носит более осознанный характер и тесно связано с мыслительной деятельностью.

Основные факторы и закономерности функционирования и развития восприятия

Мотивация

Скорость и точность восприятии во многом зависят от того, насколько интересным и важным для человека является то, что он видит или слышит, причем низкий уровень мотивации, отсутствие желания или интереса, равно как слишком сильная мотивация могут привести к ошибкам в восприятии, иллюзиям, т.е. в эффективной работе восприятия важен оптимум мотивации.

Важным регулятором процесса восприятия является *установка,* которую в данном случае можно рассматривать как готовность к восприятию нужного материала. Американские исследователи провели эксперимент. Испытуемым на очень короткое время предъявлялись слова (в течение 0,1 с каждое), которое они должны были опознать и назвать вслух, причем половине из них предварительно сообщалось, что слова будут связаны с животными и птицами, а второй — с транспортом и путешествиями. Среди слов было шесть бессмысленных сочетаний букв, которые по написанию были похожи на осмысленные слова обеих групп (например, сочетание sael читалось как seal — нерпа или sail — парусник). Влияние установки проявилось в том, что группа, ожидающая названий животных, дала 63% соответствующих ответов, вторая группа — 74% ответов, связанных с путешествиями и транспортом.

Установка оказывает огромное влияние, как на процесс, так и на результат восприятия. От неё зависит, какие объекты, детали будут восприниматься, а на какие человек просто не обратит внимания; насколько ясным и точным будет восприятие объектов. Если, например, вы уронили какой-то предмет, вам будет гораздо легче его отыскать, если вы точно будете знать, что именно упало. Хорошим средством формирования установки на восприятие является словесная инструкция.

Установка может сыграть и отрицательную роль. Это прежде всего касается восприятия человека человеком. Характер и степень влияния установки во многом определяются словом, вербальной информацией, а не только содержанием воспринимаемых объектов. Особенно ярко эта закономерность проявляется в процессе восприятия людьми друг друга. Благодаря слову в формирующийся образ другого человека включается содержание, непосредственно не данное, причем оно может и не быть присущим этому человеку.

Отрицательная роль установки может проявиться, например, при проверке письменных работ, особенно в условиях, затрудняющих восприятие (сильный шум, усталость, сильное волнение, озабоченность какими-либо проблемами). Мы часто пропускаем ошибки, поскольку не дочитываем слово, выражение, а как бы предвосхищаем то, как они должны быть написаны. У школьников и студентов это в частности проявляется в ситуации немедленной проверки сразу же после окончания небольшой работы. Этот эффект усугубляется знакомостью собственного почерка. В других же случаях, когда у человека есть возможность проверить свою работу через некоторое время, он обычно не делает таких ошибок.

Прошлый опыт человека

Результаты восприятия во многом определяются прошлым опытом, интересами, знаниями человека. Эта зависимость восприятия от прошлого опыта называется *апперцепцией.*

Чем богаче прошлый опыт человека, тем больше он видит в предмете. Более того, иногда человек может увидеть то, что хочет, даже в том случае, если в данный момент этого нет перед его глазами. Необходимо учитывать и такую особенность проявления апперцепции в восприятии: новые впечатления в значительной степени могут стирать следы старых.

Фон восприятия

Необходимым условием восприятия является выделение предмета из общего фона окружающей действительности, при этом каждая часть

воспринимаемого объекта зависит от того, в каком окружении она дана. Например, светлые предметы кажутся больше, чем такие же по размерам темные, цвет существенно меняется в зависимости от расстояния предмета до человека, вертикальные линии по сравнению с горизонтальными обычно переоцениваются и т. д. Особенно ярко эта закономерность проявляется в оптических иллюзиях, примеры которых приводятся в учебниках по психологии.

В исследованиях установлено, что восприятие фигуры, предмета, особенно незнакомого, начинается с осмотра контура, затем уже различаются пропорции, отдельные детали. Любой рисунок, предмет, изображенный на чертеже, схеме, особенно сложный по структуре, должен иметь четко очерченный контур, что облегчает его восприятие. Лучше всего распознаются условные знаки, контур которых образован прямыми линиями. Это полезно использовать при изготовлении схем, таблиц и другого наглядного материала.

Очень помогает при восприятии контрастность, необычность предметов, для чего удачным средством является использование различных цветов, разной толщины и характера шрифта, определенное расположение рисунков на плакате, доске и пр. Для изображения графиков (особенно в книгах) лучше использовать обратную контрастность — белые линии на черном фоне, так как это существенно увеличивает их различимость. Из контрастных цветов наибольшее значение имеют черный — белый и черный — ярко-желтый.

Большое влияние на восприятие предмета оказывают и особенности фона, характер восприятия элементов, окружающих предмет. Так, например, угол может казаться больше или меньше в зависимости от длины его сторон, а наличие координатной сетки снижает количество ошибок при чтении графиков. Известно, что если две фигуры соединены вместе, то они воспринимаются как одна большая фигура, особенно если одна из них

составляет часть большего целого. Часть, включенная в целое, воспринимается иначе, чем расположенная отдельно.

Законы гештальта

Большую роль в понимании того, как работает наше восприятие играют так называемые «законы гештальта», сформулированные в гештальтпсихологии — одном из научных направлений, сторонники которого много внимания уделяли именно психологии восприятия. «Законы гештальта» можно считать важными факторами восприятия, обеспечивающими выделение фигуры, предмета из фона. Наиболее общим законом гештальт-теории является закон «хорошей формы» (или *прегнантности),* означающий тенденцию воспринимаемого образа принимать всегда «хорошую» форму, т. е. законченную, простую, упорядоченную.

Всего было предложено более 100 законов (или факторов) гештальта, но к наиболее существенным из них, по мнению одного из ведущих представителей этого научного направления М. Вертхаймера, можно отнести следующие:

1. Фактор *сходства:* фигуры, сходные по каким-либо элементам (цвету, величине, форме и пр.), в восприятии объединяются и группируются.

2. Фактор *близости:* близко расположенные фигуры обычно объединяются.

3. Фактор *«общей судьбы»:* фигуры могут объединяться общим характером изменений, наблюдаемых в них.

4. Фактор *«хорошего продолжения»:* из двух пересекающихся или касающихся линий выбирают линии с меньшей кривизной.

5. Фактор *замкнутости:* замкнутые фигуры воспринимаются лучше.

6. Фактор *группировки без остатка:* несколько фигур стараются сгруппировать таким образом, чтобы не осталось ни одной стоящей отдельно фигуры.

Кроме того, к законам гештальтпсихологии относят фактор *объективной установки* (если структура фигуры уже сформировалась, то все остальные воспринимаются как ее продолжение) и фактор *прошлого опыта* (апперцепции), которые мы рассмотрели выше.

Заметим, что специальное выделение предмета из фона иногда мешает продуктивной деятельности. Так, резкое замечание, сделанное кому-то во время выполнения сложной работы, отвлекает всех остальных и может стать причиной ошибок.

Речь и мышление

Поскольку наше восприятие является осмысленным, велика роль мышления и речи в его организации. Мышление, включаясь в работу восприятия как его механизм, обеспечивает узнавание, опознание предметов и явлений, понимание читаемых текстов, осмысление наблюдаемых действий и поступков других людей и своих собственных. Речь позволяет направить и систематизировать восприятие, сформировать готовность к адекватному и эффективному восприятию (в частности, словесная инструкция).

Наблюдение следует рассматривать именно в единстве восприятия и мышления. При организации процесса разглядывания сложных фигур, наблюдения за более или менее длительными процессами полезно сначала проговаривать вслух то, что необходимо заметить, а затем просить это сделать. Осмысленные, структурированные, обобщенные знания не только помогают ускорить процессы различения и опознания объектов, но и определяют их точность. Поэтому развитие мышления и речи — одно из главных условий развития восприятия. Установлено, что процесс понимания рисунков, чертежей, графических моделей и процесс самостоятельного изображения предметов, построения графических текстов протекают по-разному, и, следовательно, необходимо по-разному строить процесс обучения этим видам деятельности. Если обучение рисованию должно идти, как показывают исследования Т. П. Будяковой, от глобального изображения (на уровне геометрических фигур) к детальному, то понимание рисунка

должно организовываться наоборот — от насыщенных деталями рисунков к схематическим, которые дети начинают понимать сравнительно позже.

Возраст

Не менее важным фактором в работе восприятия является возраст человека. Известно, что восприятие детей в отличие от взрослого восприятия характеризуется высоким уровнем эмоциональности, яркостью, мелкие, случайные детали дети воспринимают хуже, чем схемы; они, как правило, недооценивают маленькие и переоценивают большие интервалы времени. Это затрудняет им самостоятельное планирование деятельности, точную реализацию плана.

Восприятие младшего школьника мало дифференцировано, ему свойственна слабость углубленного, организованного и целенаправленного анализа. Младшие школьники часто выделяют мелкие, случайные детали. Высокая эмоциональность, яркость восприятия часто приводят к тому, что дети хуже воспринимают схематические и символические изображения, нежели наглядные. Эффективным методом организации восприятия для снижения отрицательных моментов его развития в этом возрасте является сравнение, благодаря которому восприятие становится более глубоким, точным и полным.

С возрастом у школьников существенно обогащается запас пространственных образов. Они становятся не только богаче по содержанию, но и динамичнее. Старшеклассники более активно оперируют трехмерными образами, в качестве основного средства наглядности в этом возрасте могут свободно использовать эскизы, схемы, проекционные чертежи. Изменяется и восприятие художественных текстов. Если младшие подростки (и уж тем более младшие школьники) занимают, как правило, позицию «внутри произведения», им более свойствен так называемый «наивный реализм» (им тяжело отключаться от конкретных деталей, образов, событий, проникнуть в смысл произведения), то к восьмому классу изменяется сама позиция школьника как читателя: интерес к себе как к личности, внутреннему миру

человека, проблемам взаимоотношений между людьми приводит к более серьезному восприятию и пониманию художественного текста. Подросток «отрывается» от текста, углубляясь в личностные проблемы. Возрастной особенностью старших школьников, десятиклассников является позиция «над текстом», т. е. они не ограничиваются простым восприятием сюжета, а пытаются осознать причины описываемых событий, соотнести их с реальной жизнью, у учащихся появляется тенденция эстетически осмысливать произведения.

Чем старше, таким образом, становится человек, тем точнее его восприятие, больше запас образов, которые выступают в форме перцептивных эталонов. Взрослые лучше воспринимают схемы и чертежи, могут анализировать тексты, осмысливать их, а не только переживать, как это обычно делают маленькие дети.

Характер социальной перцепции также существенно меняется с возрастом, в частности на рубеже подросткового и юношеского периодов. Например, при составлении словесных портретов с возрастом уменьшается количество элементов, отражающих оформление внешности, т. е. случайных, ситуативных признаков, и, наоборот, возрастает количество элементов, характеризующих экспрессивные черты выразительного поведения человека (мимики, типичной позы, типичных жестов) и черты, описывающие физический облик человека, особенности его телосложения.

Высокая зависимость оценок и поведения младших школьников от требований и мнений взрослых проявляется в том, что дети при восприятии своих сверстников большое внимание уделяют, прежде всего, качествам, связанным с отношением к учебе, с успеваемостью, дисциплинированностью, особенностями внешнего вида (аккуратностью, опрятностью), дружелюбием, добротой. С возрастом акценты смещаются на моральные качества: смелость, честность, скромность, общительность, порядочность. В старших классах наибольшее значение приобретают такие качества, как верность дружбе, готовность прийти на помощь, умение

хранить секреты, самостоятельность, инициативность, привлекательная внешность (особенно у девочек). Хотя показатели успешности в учении также играют определенную роль, но не как самоценность, а только как эрудированность в сочетании **с** потребностью помочь, поделиться знаниями и опытом.

С возрастом растет количество признаков, на которые ориентируются школьники при оценивании личности и поведения других учащихся. Восьмиклассники, в отличие от пятиклассников, отмечают такие черты, как скорость движений, характерная для человека длина шага при ходьбе, давление на поверхность (тяжелая или легкая походка), отчетливость произношения, богатство словарного запаса, правильность речи, отдельные недостатки произношения и др.

Изменяются и наиболее значимые черты в восприятии личности взрослого. По данным Т.Н. Мальковской, наиболее важными качествами учителя, которые более всего ценятся подростками, являются способность понимать человека, хорошее знание предмета, умение сдерживать свои эмоции, справедливость, верность слову, внимание к собственному внешнему виду, доброжелательное отношение к другим учителям. У юношей на первое место выступают профессиональное мастерство, эрудиция, наличие собственной точки зрения по разным вопросам, трудолюбие, честность, человечность, терпимость, умение прощать, чувство юмора, отзывчивость, широта кругозора, хорошие манеры, речь, способность разрешения конфликтных ситуаций. У многих школьников проявляется потребность найти в учителе эталон для подражания, которую они, к сожалению, далеко не всегда могут удовлетворить.

Общение и совместная деятельность

Многочисленные эксперименты, начало которым положено еще работами В. М. Бехтерева, показали, что обучение в процессе совместного решения познавательных, в том числе и перцептивных задач приводит к повышению их эффективности. Причем прирост количества правильных

решений особенно ярко проявляется у тех, кто слабо справляется **с** этими заданиями при индивидуальной работе. Возникающий в условиях общения образ воспринимаемого предмета (или его изображения) может оказаться более адекватным за счет дополнительной информации, получаемой от партнера и из своего прошлого опыта. Таким образом, в условиях общения быстрее включается механизм апперцепции, повышающей эффективность восприятия. Эксперименты Н. Н. Обозова показали, что при переходе от индивидуального восприятия времени к его восприятию в присутствии других точность возрастает почти в три раза, а в результате обсуждения — в семь раз. При обмене мнениями резко улучшается также объем восприятия геометрических фигур.

Однако далеко не все перцептивные задачи удобно и следует решать групповым методом. Так, например, более простые объекты точнее воспринимаются в большем составе группы, а при восприятии сложных объектов количество человек должно быть меньшим. Совозбуждение, которое возникает в процессе совместной деятельности, затрудняет выполнение действий, требующих тонкой дифференцировки (определение различий в сходных объектах, выполнение арифметических действий в уме, решение задач с высоким уровнем обобщения).

Большое значение имеет общение и для оценки своих собственных достижений. Было установлено, что в условиях отсутствия социального взаимодействия количество результатов, воспринимаемых как неудачные, резко возрастает. Поэтому необходимо организовать совместную работу таким образом, чтобы успех человека был не только очевиден для него самого, но и замечен остальными. С другой стороны, для тех, кто не в полной мере справляется с поставленными задачами, необходимо организовывать не индивидуальные, а коллективные виды работ, так как условия «соприсутствия» облегчают познавательную деятельность, особенно при исходно низком уровне мотивации.

Большое значение имеет совместная деятельность и для развития социальной перцепции, умения понимать и оценивать свою личность, а также личность и деятельность других людей; воспитывает большую терпимость к людям, более дружелюбное отношение к ним; снижает агрессивность, приводит к осознанию неизбежности различий между людьми.

Особенности развития в первые годы жизни и созревание структур мозга

Процесс развития восприятия в онтогенезе осуществляется по двум взаимосвязанным направлениям: становление системы моторных (двигательных) компонентов перцепции и усвоение, отбор системы сенсорных эталонов.

Общее направление развития собственно перцептивных действий в процессе опознания объектов состоит в переходе от сукцессивного восприятия (последовательного разглядывания) к симультанному (свернутому, одномоментному). В исследованиях, проведенных на детях различного возраста, показано, что первоначально (в возрасте около трех лет) они не знают, как нужно осматривать какой-либо предмет, что нужно в нем увидеть: их движения (глаз или рук) хаотичны. Позже, в возрасте примерно шести лет, восприятие начинает осуществляться по типу сукцессивного процесса: глаза детей последовательно исследуют, как бы прощупывают контур всего предмета или фигуры. И только во взрослом возрасте осмотр объекта осуществляется бегло, по двум-трем наиболее значимым точкам, которые становятся сигналами сложных образов. От того, насколько правильно ребенок выберет эти опорные точки, зависит и успешность дальнейшего восприятия предметов данного класса. В этом, особенно на первых порах, большая роль принадлежит взрослому. Высокую эффективность имеет использование цвета, адекватное восприятие которого, как писал С. Л. Рубинштейн, доступнее, нежели восприятие абстрактной геометрической фигуры.

Исследования Б.Г. Ананьева и Е.Ф. Рыбалко позволили выявить основные ошибки в процессе обучения младших и средних школьников, которые вызываются недостатками в развитии пространственного различения. К ним относятся ошибки в пространственной организации рабочего места школьника, неправильное выполнение требований учителя, связанных с выполнением движений (вперед, назад, в сторону), трудности в беглом чтении из-за суженного круга различимого пространства строчек, ошибки в восприятии и написании похожих букв (*т* и *ш*, *и* и *п),* цифр (6 и 9, 5 и 2), зеркальные ошибки (в письме, рисунке по чертежу, в симметричном расположении записи в тетради), глазомерные ошибки при измерении, затруднения в изображении плана местности, при работе с географической картой и пр.

Неоднократное появление таких ошибок — симптом недостатков в развитии пространственного воображения, которые можно устранить с помощью специальной организации учебно-познавательной деятельности ребенка. Необходимо помнить, что характер и правильность восприятия пространства зависят не только от жизненного опыта человека, но и от особенностей развития в первые годы жизни, а также во многом обусловлены особенностями созревания структур мозга, поэтому для получения эффективных результатов необходима ранняя коррекция недостатков восприятия в дошкольный и младший школьный период.

В целом наблюдаются три основные линии развития восприятия пространства и пространственного мышления: 1) переход от трехмерного пространства к двухмерному; 2) переход от наглядных изображений к условно-схематическим и обратно; 3) переход от фиксированной на себе системы отсчета при восприятии к свободно выбранной или произвольно заданной. Анализ многих учебных предметов (геометрии, географии, черчения, трудового обучения и др.), проведенный И.С. Якиманской, показал, что при их преподавании очень часто не учитывается эта объективная логика восприятия. Топологические, метрические и

проективные представления часто формируются без учета их развития в онтогенезе. Так, при изучении геометрии учащиеся сначала оперируют плоскостными изображениями, а уже затем переходят к объемным, хотя в этом возрасте трехмерные представления развиты лучше. В связи с этим необходимо таким образом организовать учебный процесс, чтобы донести до сознания подростка, что планиметрическая фигура — частный случай пространственной.

Существенную роль в восприятии пространства играет умение переносить фиксированную точку отсчета в любую другую точку пространства. Только на основе этой операции, по образному выражению С.Л. Рубинштейна, «неоформленное переживание протяженности становится подлинным восприятием пространства» (С.Л. Рубинштейн, 1946, с. 259).

Индивидуальные особенности восприятия

Еще в начале нашего века Э. Кречмером были обнаружены ярко выраженные различия в характере восприятия у людей, уровне развития анализа и синтеза.

У одних людей преобладает *аналитическое* восприятие, четкое выделение форм и движений, частностей, у других — склонность к сведению всего комплекса форм в целостные образы, *синтетичность* восприятия. Люди, у которых преобладает синтетическое восприятие, проявляют склонность к обобщенному отражению явлений и предметов, но, как правило, не придают значения деталям, не видят их, что нередко приводит к ошибочным обобщениям. Люди с противоположным типом восприятия, наоборот, стремятся проанализировать все детали, подробности и затрудняются в самостоятельном выделении основного смысла.

В. А. Ганзен высказывает предположение, что для людей с различной способностью к восприятию целого необходимо подбирать различные способы выработки умений и навыков при обучении. Так, люди с синтетическим восприятием будут лучше обучаться по схеме «от общего к

частному», с аналитическим — «от частного к общему»; при наличии широкого диапазона восприятия оптимально сочетать обе эти схемы.

Исследования показали, что указанные типы восприятия без достаточной корректировки в детском возрасте могут отрицательно сказываться на результатах профессиональной деятельности. Так, у учителей с ярко выраженным синтетическим типом восприятия нередко складывается стойкое общее мнение об ученике, установка, которая на поверку оказывается неадекватной, так как она основана на ряде отдельных впечатлений. Такие учителя уже не обращают внимания на сами поступки школьников, на изменения в их поведении. Противоположный тип восприятия часто приводит к другим недостаткам в деятельности учителя: общее представление о личности он подменяет тщательным анализом отдельных поступков и проступков, оказываясь при этом не в состоянии выделить основные черты личности учащегося.

Итак, наиболее благоприятным является *аналитико-синтетический* тип восприятия, предполагающий наличие стремления к пониманию основного смысла явления, оценке его структуры и фактическому подтверждению, детальной характеристике предмета или явления.

Кроме того, в психологии выделяется еще один специфический тип восприятия — *эмоциональный,* предполагающий повышенную эмоциональную возбудимость в ответ на различные раздражители. Такие люди, прежде всего, воспринимают то, что бросается в глаза, то, что близко их прошлому опыту, т. е. в их восприятии велика роль непроизвольной регуляции. Перцептивные образы таких людей неорганизованны, путанны, они больше стремятся выразить свои переживания, чем понять и выразить сущность какого-либо явления

Аналитичность и синтетичность восприятия проявляются не только в его конечном результате, но и в процессуальных характеристиках. Одни люди при предъявлении изображения быстро фиксируют взором наиболее значимые пункты, детали, охватывают объект в целом. Другие делают это

медленно, развернуто во времени, путем поэлементного сравнения признаков. Первые, как правило, вычленяют пространственные соотношения путем их непосредственного видения, другие привлекают для этого целую систему умозаключений

В исследованиях И.С. Якиманской и А.Д. Ботвинникова были установлены существенные различия между школьниками при восприятии разных видов графических изображений: одни школьники испытывают серьезные затруднения при переходе от объемных изображений к чертежу, другие — при переходе от чертежа к условно-схематическому изображению, у третьих этот переход осуществляется свободно. В связи с этим школьники по-разному используют наглядный материал. Вид же используемого графического изображения во многом определяет и способ создания зрительного образа.

Известно также, что люди с правополушарной регуляцией более склонны к одномоментному восприятию, хорошей ориентации в пространстве и оперированию образами, а те, у кого преобладает левое полушарие, лучше воспринимают формализованную информацию, свободнее оперируют цифрами и математическими формулами.

В исследовании В.Г. Маранцман были выделены три основных типа восприятия (независимо от возрастных особенностей): «художественный», характеризующийся конкретным видением темы, возможностью создавать собственные образы, максимальным приближением к авторской концепции; «мыслительный», при котором портреты героев рисуются в самой общей форме, детали часто истолковываются слишком однозначно и наблюдается большая произвольность в истолковании темы; «средний» тип, при котором дети неплохо справляются с непосредственно эмоциональным восприятием, хотя их эмоции несколько статичны, а способность к пониманию также существенно зависит от уровня их общего развития и возраста.

Как известно, существуют общие закономерности восприятия различных отрезков времени: время, заполненное какой-то деятельностью,

событиями, обычно проходит незаметно; если же время ничем не заполнено, никаких событий не происходит или они малозначимы для личности, то его промежутки переоцениваются. Чем больше человек загружен самостоятельной работой, чем больше проблем он успевает решить, больше открытий сделать.

По мнению С.Л. Рубинштейна, можно выделить два типа восприятия времени: при первом обнаруживается тенденция к недооценке временных интервалов независимо от их длительности, при втором - к переоценке. В современных исследованиях также подтверждено существование двух типов индивидуальных временных концепций. Люди с динамической концепцией восприятия времени переживают его как сжатое, насыщенное, быстрое, организованное. Другие же, со статичной концепцией восприятия времени, оценивают его как растянутое, стоячее, свободное от суеты, не нуждающееся в организации. Эксперименты показали, что специальная тренировка может на некоторое время повысить точность временных оценок, но обе эти тенденции все равно сохраняются.

Большой интерес для понимания индивидуальных особенностей восприятия времени могут представлять исследования Е. И. Головахи и А. А. Кроника, посвященные проблемам психологического времени личности. В их концепции время рассматривается как сложная категория, не как пустые временные интервалы, а как отрезки, заполненные жизненными событиями, связанными между собой и различными по значимости для личности. Причем значимость каждого события в данный момент, субъективная оценка его удаленности меняются в зависимости от того, что уже произошло, что удалось или не удалось совершить, от возникших новых надежд, планов, стремлений и т. д.

Субъективная оценка удаленности жизненных событий выполняет важную регулятивную роль в повседневной жизни человека. В исследованиях Е.И. Головахи и А.А. Кроника обнаружено, что эти оценки удаленности могут давать мощный энергетический заряд, стимул к жизни,

когда, стремясь к достижению своих главных жизненных целей и воспринимая свое прошлое как трамплин для их реализации, человек, несмотря на трезвое понимание того, что годы и десятилетия отделяют его от победы, чувствует близость желанного и уверен в том, что оно «скоро» наступит. Чувство удаленности может и, наоборот, расслаблять человека, и тогда, ничего не предпринимая для достижения планируемого, живя с мыслью, что будущее наступит еще не скоро, человек незаметно для самого себя теряет шанс за шансом и только констатирует, как «еще не скоро» превращается в «могло бы случиться».

Интересные данные получены В.И. Куницыной при изучении восприятия подростками возраста людей, с которыми им приходится общаться. Возраст является достаточно значимой характеристикой для подростков, в зависимости от которой они могут выбирать тот или иной характер общения с человеком. Точность же оценки возраста у них невысока (только 13% испытуемых смогли указать точный возраст взрослого). Отклонения в сторону завышения или занижения на один-два года отмечены у 10% детей, свыше двух лет — у 20—30%. Иногда такие отклонения достигают 10—20 лет. Вообще подростки склонны использовать слишком большие временные интервалы при оценке возраста, например 55—70 лет. Степень точности восприятия возраста уменьшается по мере увеличения возраста того человека, с которым имеет дело подросток.

Самооценка возраста определяется человеком в результате соотнесения своих достижений с социальными ожиданиями (своими и других людей). Если достижения человека опережают социальные ожидания по отношению к нему, он чувствует себя старше своего возраста, если, наоборот, человеку удалось достичь значительно меньше того, что от него ждали к данному возрасту, он чувствует себя моложе. Такое восприятие возраста тесно связано с таким качеством личности, как оптимизм (пессимизм). Люди, преуменьшающие свой возраст, более склонны к оптимизму, а значительно преувеличивающие—к пессимизму. Знание

самооценки возраста может помочь как в изучении личности, так и в разработке мер коррекции некоторых ее особенностей, неблагоприятно сказывающихся на развитии человека, может способствовать более рациональному планированию жизненного пути. Само по себе измерение психологического возраста, невозможное без участия самого человека, выполняет и определенную психотерапевтическую функцию (что может быть особенно важно в подростковом, юношеском возрасте да и в критические периоды жизни взрослого), так как помогает осознать собственное отношение к жизни.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что такое восприятие?
2. Сравните восприятие и ощущение (выделите сходство и различия).
3. Что такое перцептивный образ?
4. Как контролировать точность и полноту формирующихся образов?
5. Назовите основные виды восприятия.
6. Назовите основные свойства восприятия.
7. Чем характеризуется восприятие как деятельность?
8. Какова роль мотивации в работе восприятия?
9. Как создается установка на восприятие?
10. Какова роль эмоций в работе восприятия?
11. Как учитывается фон восприятия ?
12. Что такое апперцепция?
13. Какова роль прошлого опыта в работе восприятия?
14. Какова роль мышления и речи в организации восприятия?
15. Проиллюстрируйте работу основных законов гештальта.
16. Как учитывать возраст в организации восприятия?
17. Охарактеризуйте специфику развития восприятия.
18. Какова роль общения в организации работы восприятия?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд., М. : Академия, 2010. – 511 с.

2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

3. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.

4. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.

5. Общая психология [Текст] : в 7 т. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. С. Братуся. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007. - Т. 2 : Ощущение и восприятие / А. Н. Гусев. – М. : Академия, 2007. – 414 с.

6. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.

7. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

9. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.

2. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев. – М . : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

3. Ганзен, В. А. Восприятие целостных объектов [Текст] / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 152 с.

4. Головаха, Е. И. Психологическое время личности [Текст] / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984. – 209 с.

5. Зимняя, И. А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории [Текст] / И. А. Зимняя – М. : Знание, 1970. – 31 с.

6. Кондратьева, С. В. Понимание учителем личности учащихся [Текст] / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 143-148.

7. Кондратьева, С. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга [Текст] / С. В. Кондратьева // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 158-174.

8. Нуркова, В. В. Психология [Текст] : учебник / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – М. : Юрайт-Издат, 2004. – 484 с.

9. Общая психология [Текст] : учебник ; под общ. ред. А. В. Карпова. – М. : Гардарики, 2002. – 232 с.

10. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] / под ред. В.Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.

11. Психологические исследования общения [Текст] / под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, В. И. Носуленко. – М. : Наука, 1985. – 344 с.

12. Смысловое восприятие речевого сообщения [Текст] / под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева. – М. : Наука, 1976. – 263 с.

13. Хрестоматия по ощущению и восприятию [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М. : МГУ, 1975. – 400 с.

14. Шехтер, М. С. Зрительное опознание: Закономерности и механизмы [Текст] / М. С. Шехтер – М. : Педагогика, 1981. – 263 с.

15. Эйдлин, В. И. Формирование восприятия художественного произведения [Текст] / В. И. Эйдлин // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 41-50.

16. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьника [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

Глава 8. ПАМЯТЬ

Определение и общая характеристика памяти

Наш психический мир многообразен и разносторонен. Благодаря высокому уровню развития нашей психики мы многое можем и многое умеем. В свою очередь, психическое развитие возможно потому, что мы сохраняем приобретенный опыт и знания. Восприятия, в которых человек познает окружающую действительность, обычно не исчезают бесследно. Они закрепляются, сохраняются и воспроизводятся в дальнейшем в форме узнавания виденных нами предметов, воспоминания о пережитом, припоминания былого и т.д. Все, что мы узнаем, каждое наше переживание, впечатление или движение оставляют в нашей *памяти* известный след, который может сохраняться достаточно длительное время и при соответствующих условиях проявляться вновь и становиться предметом сознания. Поэтому под **памятью** мы понимаем *запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта.* Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Следует отметить, что память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое.

Память включает ряд процессов: прежде всего это *запечатление* (запоминание), последующее *узнавание* или *воспроизведение, сохранение и забывание информации.*

Как протекают эти процессы? Например, когда мы видим предмет, который раньше уже воспринимали, мы узнаем его. Предмет нам кажется знакомым, известным. Сознание того, что воспринимаемый в данный момент предмет или явление воспринимались в прошлом, называется *узнаванием.*

Однако мы можем не только узнавать предметы, но и вызвать в нашем сознании образ предмета, который в данный момент не

воспринимаем, но воспринимали его раньше. Этот процесс — процесс воссоздания образа предмета, воспринимаемого нами ранее, но не воспринимаемого в данный момент, называется *воспроизведением.* Воспроизводятся не только воспринимаемые в прошлом предметы, но и наши мысли, переживания, желания, фантазии и т. д.

Необходимой предпосылкой узнавания и воспроизведения является *запечатление,* иди *запоминание,* того, что было воспринято, а также его последующее *сохранение.*

Таким образом, память — это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Память необходима человеку — она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт, в ней хранятся знания и навыки.

В ходе своей жизни и деятельности, разрешая встающие перед ним практические задачи и более или менее глубоко переживая происходящее, человек, не ставя перед собой специально такой цели или задачи, многое запоминает, многое непроизвольно у него запечатлевается. Однако потребности действия не позволяют ограничиться таким непроизвольным запоминанием. По мере усложнения человеческой деятельности и условий, в которых она совершается, приходится, не полагаясь на случайную удачу непроизвольного запоминания, ставить перед собой специальную цель или задачу запоминания. Из непроизвольного процесса, совершающегося первоначально в составе какой-либо практической деятельности, запоминание становится сознательным, преднамеренным актом. Запоминание превращается затем – по мере того как с ростом культуры и накоплением знаний объем материала, которым в своей деятельности должен располагать человек, все возрастает – в особую специально организованную *деятельность заучивания*.

Общим для всех этих многообразных психических процессов, которые обычно объединяются термином *память,* является то, что они

отражают или воспроизводят прошлое, прежде пережитое индивидом. Благодаря этому значительно расширяются возможности отражения действительности – с настоящего оно распространяется и на прошлое. Без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего, и невозможен был бы факт по существу непрерывного учения, проходящий через всю нашу жизнь и делающий нас тем, что мы есть.

Если говорить о памяти не только как собирательном термине для определенной совокупности процессов, а как о единой функции, то речь может идти лишь о некоторой очень общей и элементарной способности к запечатлению и – при соответствующих условиях – восстановлению данных чувствительности, т.е. о том, что можно назвать *мнемической функцией.* Запоминание, припоминание, воспроизведение, узнавание, которые включаются в память, строятся на этой основе, но никак не сводятся к ней. Это специфические процессы, в которые очень существенно включаются мышление в более или менее сложном и иногда противоречивом единстве с речью и все стороны человеческой психики (внимание, интересы, эмоции и т.д.).

Само *сохранение* – это не пассивное хранение материала, не простое его консервирование. Сохранение – это динамический процесс, совершающийся на основе и в условиях определенным образом организованного усвоения, включающий какую-то более или менее выраженную переработку материала, предполагающую участие различных мыслительных операций (обобщения, систематизации и т.д.). Этот процесс имеет свою динамику, при разных условиях различную; она может выразиться не только в убыли, в более или менее быстром забывании; в некоторых случаях последующие воспроизведения могут оказаться более полными и совершенными, чем предыдущие (реминисценция, см. дальше). Уже в силу этого не приходится понимать сохранение как простое консервирование; оно включает освоение материала и овладение им, его переработку и отбор, обобщение и конкретизацию, систематизацию и

детализацию и т.д., что отчасти совершается во всем многообразии процессов, в которых оно проявляется.

Память можно охарактеризовать как функцию, как процесс, как психическую реальность, имеющую определенное строение, как подструктуру интеллекта, как подструктуру личности.

Наиболее традиционные представления рассматривают ее как функцию и как процесс. Память как психическая функция рассматривается в качестве некоторой психической реальности, позволяющей продуцировать мнемический результат. В этом случае исследуется результативная сторона памяти - ее эффективность. *Эффективность памяти* – это производительность, качество и надежность мнемической деятельности (производительность: количество запомненного и воспроизведенного материала (объем памяти), скорость запоминания и воспроизведения; качество: точность запоминания и воспроизведения; надежность: прочность памяти, вероятность быстрого и точного запоминания и воспроизведения).

Если обобщить существующие на конец XX в. представления о мнемических процессах, то можно сказать, что память представляет собой многоуровневую, иерархическую, динамическую, развивающуюся, открытую к образованию новых связей систему организации индивидуального опыта в качестве условия осуществления предстоящей деятельности.

История исследования процессов памяти

Явления, аналогичные сохранению и воспроизведению, которые в силу этого некоторыми исследователями с ними отожествлялись, наблюдаются во всем органическом мире. У всех живых существ, в том числе и у низших организмов (у беспозвоночных), можно констатировать факты изменения привычных реакций в результате личного "опыта" – под воздействием новых условий. Например, известно, что, удлиняя периоды заполнения бассейна водой, можно "приучить" устриц к тому, чтобы они в течение все большего числа часов не открывали раковин. Можно "приучить" дафнии и другие элементарные организмы, обладающие положительными

или отрицательными тропизмами, чтобы они при определенных условиях уклонялись от определенного этим тропизмом пути. Новые "привычки" можно выработать и у растений. Привычный 12-часовой ритм "сонных движений", свойственных некоторым растениям, которые, как клевер и фасоль, мимоза или некоторые виды акаций, закрываются на ночь и открываются утром, сохраняется в течение некоторого времени как "привычка" и в новых условиях, при искусственном затемнении; но соответствующей периодичностью затемнения и освещения можно выработать, например, у акации, ритм иной продолжительности – в 18, 6 и т.д. часов. Вновь установившийся ритм опять-таки становится "привычным", сохраняется при возвращении к старым или при переходе к другим новым условиям в течение некоторого времени, по прошествии которого вновь утрачивается.

Такого рода факты дали повод известному физиологу Э. Герингу говорить о *"памяти как общей функции органической материи"*. Впоследствии Р. Семон развил учение об органической памяти, обозначаемой им греческим словом *"мнема"*. Эта *мнема* служит ему для объяснения органических явлений вплоть до происхождения видов, организация которых трактуется как наследственная мнема. Биологизация памяти как психической функции, естественно, привела к психологизации биологии в духе витализма.

Со времени Геринга высказанная им идея получила широкое признание у ряда психологов. Так, Т. Рибо считает, что по существу своему память – факт биологический, а психологическим фактом она бывает только случайно: органическая память по способу усвоения, сохранения и воспроизведения совершенно тожественна памяти психологической, и все различие между ними заключается только в отсутствии у первой сознания.

Но психология, изучая память, должна выяснить, что специфично для памяти как *психического* явления. Она не может сводить психологическое понятие и в особенности память человека к общим

свойствам органической материи. Но вместе с тем она не должна и отрывать память от общих свойств органической материи и, особенно, от специфических свойств той органической материи, которая составляет физиологический субстрат психических явлений памяти. Положительное значение теории Геринга в том и заключалось, что она поставила – хотя и в слишком общей форме – проблему *физиологических основ* памяти.

В истории психологии уже с давних времен предпринимались попытки объяснить связь психических процессов при запоминании и воспроизведении. Еще Аристотель пытался вывести принципы, по которым наши представления могут связываться друг с другом. Эти принципы, названные впоследствии принципами *ассоциации* (слово «ассоциация» означает «связь», «соединение»), получили в психологии широкое распространение. Принципы эти таковы:

1. *Ассоциация по смежности.* Образы восприятия или какие-либо представления вызывают те представления, которые в прошлом переживались одновременно с ними или непосредственно вслед за ними. Например, образ нашего школьного товарища может вызвать в памяти события из нашей жизни, имеющие положительную или отрицательную эмоциональную окраску.

2. *Ассоциация по сходству.* Образы восприятия или определенные представления вызывают в нашем сознании представления, сходные с ними по каким-либо признакам. Например, при виде портрета человека возникает представление о нем самом. Или другой пример: когда мы видим какой-то предмет, он может напомнить нам о каком-либо человеке или явлении.

3. *Ассоциация по контрасту.* Образы восприятия или определенные представления вызывают в нашем сознании представления в каком-нибудь отношении противоположные им, контрастирующие с ними. Например, представив что-нибудь черное, мы можем тем самым вызвать в представлении какой-либо образ белого цвета, а представив великана, мы можем тем самым вызвать в представлении образ карлика.

Существование ассоциаций связано с тем, что предметы и явления действительно запечатлеваются и воспроизводятся не изолированно друг от друга, а в связи друг с другом (по выражению Сеченова, «группами или рядами»). Воспроизведение одних влечет за собой воспроизведение других, что обусловливается реальными объективными связями предметов и явлений. Под их воздействием возникают временные связи в коре мозга, служащие физиологической основой запоминания и воспроизведения.

Учение об ассоциации получило широкое распространение в психологии, особенно в так называемой ассоциативной психологии, распространившей принцип ассоциации на все психические явления (Д. Юм, У. Джемс, Г. Спенсер). К сожалению, в большинстве случаев теории ассоциативной психологии представляют собой вариант механистической трактовки психических явлений. В понимании ассоцианистов психические процессы связываются, объединяются друг с другом сами, независимо от осознания нами существенных внутренних связей самих предметов и явлений, отражением которых эти психические процессы являются.

Вместе с тем отрицать существование ассоциативных связей нельзя. Однако подлинно научное обоснование принципа ассоциаций и раскрытие их закономерностей было дано И.М. Сеченовым и И.П. Павловым. По Павлову, ассоциации — не что иное, как временная связь, возникающая в результате одновременного или последовательного действия двух или нескольких раздражителей. Следует отметить, что в настоящее время большинство исследователей рассматривает ассоциации лишь как один из феноменов памяти, а не как основной, а тем более единственный ее механизм.

Изучение памяти явилось одним из первых разделов психологической науки, где был применен экспериментальный метод. Еще в 80-х гг. XIX в. немецкий психолог Г. Эббингауз предложил прием, с помощью которого, как он считал, было возможно изучить законы «чистой» памяти, независимые от деятельности мышления. Этот прием — заучивание бессмысленных слогов. В результате он вывел основные кривые заучивания

(запоминания) материала и выявил ряд особенностей проявления механизмов ассоциаций. Так, например, он установил, что сравнительно простые, но произведшие на человека сильное впечатление события могут запоминаться сразу, прочно и надолго. В то же время более сложные, но менее интересные события человек может переживать десятки раз, но в памяти они надолго не остаются. Г. Эббингауз также установил, что при пристальном внимании к событию бывает достаточно его однократного переживания, чтобы в дальнейшем точно его воспроизвести. Другой вывод состоял в том, что при запоминании длинного ряда лучше воспроизводится материал, находящийся на концах («эффект края»).

Одним из самых важных достижений Г. Эббингауза было открытие закона забывания. Данный закон был им выведен на основе опытов с запоминанием бессмысленных трехбуквенных слогов. В ходе опытов было установлено, что после первого безошибочного повторения серии таких слогов забывание идет вначале очень быстро. Уже в течение первого часа забывается до 60 % всей полученной информации, а через шесть дней в памяти остается менее 20% от общего числа первоначально выученных слогов.

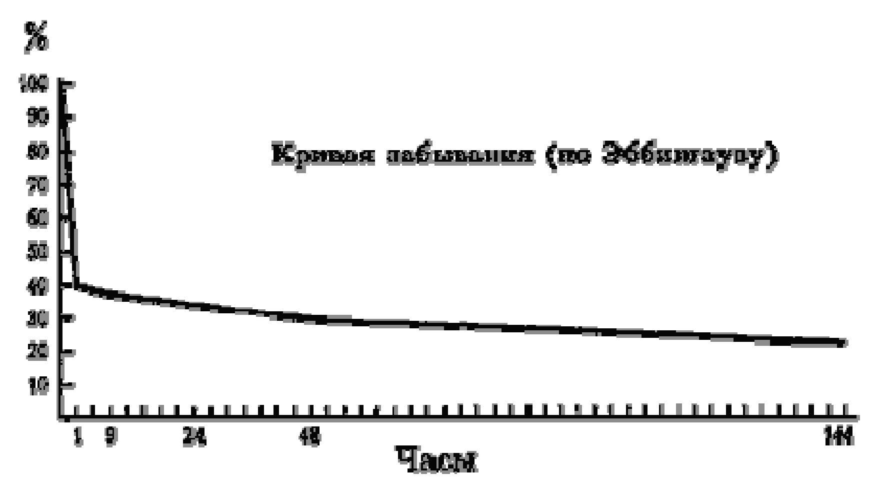


Рис. 1. Кривая забывания по Эббингаузу

Ставшая классической и вошедшая во все руководства кривая забывания по Эббингаузу получена, однако, для случая забывания бессмысленных слогов. Поэтому она не может выражать общего закона

запоминания и забывания любого материала. Результаты, полученные Эббингаузом и его последователями, характеризуют лишь ход забывания логически не связанного, не осмысленного материала.

Помимо теории ассоциаций существовали и другие теории, рассматривающие проблему памяти. Так, на смену ассоциативной теории пришла *гештальт-теория.* Исходным понятием в данной теории была не ассоциация предметов или явлений, а их изначальная, целостная организация — гештальт. По мнению сторонников этой теории, процессы памяти определяются формированием гештальта.

Основной постулат данного направления психологии гласит, что системная организация целого определяет свойства и функции образующих его частей. Поэтому, исследуя память, сторонники данной теории В. Вундт, Э.Б. Титченер исходили из того, что и при запоминании и при воспроизведении материал, с которым мы имеем дело, выступает в виде целостной структуры, а не сложившегося на ассоциативной основе случайного набора элементов, как это трактует структурная психология. Динамика запоминания и воспроизведения с позиции гештальтпсихологии мыслилась следующим образом. Некоторое, актуальное в данный момент времени, состояние создает у человека определенную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляет в сознании некоторые целостные структуры, на базе которых, в свою очередь, запоминается или воспроизводится материал. Эта установка контролирует ход запоминания и воспроизведения, определяет отбор нужных сведений.

Следует отметить, что в тех исследованиях, где предпринимались попытки проводить эксперименты с позиции гештальтпсихологии, было получено много интересных фактов. Так, исследования Б.В. Зейгарник показали, что если испытуемым предложить серию заданий, причем одни позволить им выполнить до конца, а другие прервать незавершенными, то впоследствии испытуемые вспоминали незавершенные задания в два раза чаще, чем завершенные к моменту прерывания. Данное явление можно

объяснить так. При получении задания у испытуемого появляется потребность выполнить его. Эта потребность, которую К. Левин назвал *квазипотребностью,* усиливается в процессе выполнения задания. Она оказывается реализованной, когда задание выполнено, и остается неудовлетворенной, если задание не доведено до конца. Следовательно, мотивация влияет на избирательность памяти, сохраняя в ней следы незавершенных заданий.

Однако следует отметить, что, несмотря на определенные успехи и достижения, гештальтпсихология не смогла дать обоснованный ответ на самые важные вопросы исследования памяти, а именно на вопрос о ее происхождении. Не смогли ответить на этот вопрос и представители двух других направлений: *бихевиоризма* и *психоанализа.*

Представители бихевиоризма по своим взглядам оказались очень близки к ассоционистам. Единственное различие заключалось в том, что бихевиористы подчеркивали роль подкрепления в запоминании материала. Они исходили из утверждения, что для успешного запоминания необходимо подкрепить процесс запоминания каким-либо стимулом.

В свою очередь, заслугой представителей психоанализа является то, что они выявили роль эмоций, мотивов и потребностей в запоминании и забывании. Так, ими было установлено, что наиболее легко в нашей памяти воспроизводятся события, имеющие положительную эмоциональную окраску, и наоборот, негативные события быстро забываются.

Примерно в это же время, т. е. в начале XX века, возникает *смысловая теория памяти.* Представители этой теории утверждали, что работа соответствующих процессов находится в прямой зависимости от наличия или отсутствия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые структуры. Наиболее яркими представителями данного направления были А. Бине и К. Бюлер, доказавшие, что на первый план при запоминании и воспроизведении выдвигается смысловое содержание материала.

Особое место в исследованиях памяти занимает проблема изучения *высших произвольных* и *сознательных форм* памяти, позволяющих человеку осознанно применять приемы мнемической деятельности и произвольно обращаться к любым отрезкам своего прошлого. Следует отметить, что впервые на существование столь интересной проблемы обратили внимание философы-идеалисты, которые, пытаясь описать данные явления, противопоставляли их естественным формам памяти и считали проявлением высшей сознательной памяти. К сожалению, эти попытки философов-идеалистов не стали предметом специального научного исследования. Психологи либо говорили о той роли, которую играют в запоминании ассоциации, либо указывали на то, что законы запоминания мыслей существенно отличаются от элементарных законов запоминания. Вопрос о происхождении, а тем более о развитии высших форм памяти у человека почти совсем не ставился.

Впервые систематическое изучение высших форм памяти у детей провел выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский, который в конце 1920-х гг. приступил к исследованию вопроса о развитии высших форм памяти и вместе со своими учениками показал, что они являются сложной формой психической деятельности, социальной по своему происхождению. В рамках предложенной Выготским теории происхождения высших психических функций были выделены этапы фило- и онтогенетического развития памяти, включая произвольную и непроизвольную, а также непосредственную и опосредованную память.

Следует отметить, что работы Выготского явились дальнейшим развитием исследований французского ученого П. Жане, который одним из первых стал трактовать память как систему действий, ориентированных на запоминание, переработку и хранение материала. Именно французской психологической школой была доказана социальная обусловленность всех процессов памяти, ее прямая зависимость от практической деятельности человека.

Отечественные психологи продолжили изучение сложнейших форм произвольной мнемической деятельности, в которых процессы памяти связывались с процессами мышления. Так, исследования А.А. Смирнова и П.И. Зинченко, проводимые с позиции психологической теории деятельности, позволили раскрыть законы памяти как осмысленной человеческой деятельности, установили зависимость запоминания от поставленной задачи и выделили основные приемы запоминания сложного материала. Например, А.А. Смирнов установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий.

Несмотря на реальные успехи психологических исследований памяти, физиологический механизм запечатления следов и природа самой памяти полностью не изучены. Философы и психологи конца XIX — начала XX века ограничивались лишь указанием на то, что память является «общим свойством материи». К 40-м гг. XX века в отечественной психологии уже сложилось мнение о том, что память — это функция мозга, а физиологической основой памяти является *пластичность нервной системы,* которая выражается в том, что каждый нервно-мозговой процесс оставляет после себя *след,* изменяющий характер дальнейших процессов и обусловливающий возможность их повторного возникновения, когда раздражитель, действовавший на органы чувств, отсутствует. Пластичность нервной системы проявляется и в отношении психических процессов, что выражается в возникновении связей между процессами. В результате один психический процесс может вызвать другой.

В последние годы были проведены исследования, которые показали, что запечатление, сохранение и воспроизведение следов связаны с глубокими биохимическими процессами, в частности с модификацией РНК, и что следы памяти можно переносить гуморальным, биохимическим путем. Начались интенсивные исследования так называемых процессов *«реверберации»,* которые стали рассматриваться как физиологический субстрат памяти.

Появилась целая система исследований, в которой внимательно изучался процесс постепенного закрепления (консолидации) следов. Кроме того, появились исследования, в которых была предпринята попытка выделить области мозга, необходимые для сохранения следов, и неврологические механизмы, лежащие в основе запоминания и забывания.

Несмотря на то, что в изучении памяти многие вопросы остаются нерешенными, психология располагает сейчас обширным материалом по этой проблеме. Сегодня существует много подходов к изучению процессов памяти. В целом их можно считать разноуровневыми, ибо существуют теории памяти, изучающие эту сложнейшую систему психической деятельности на психологическом, физиологическом, нейронном и биохимическом уровнях. И чем сложнее изучаемая система памяти, тем, естественно, сложнее теория, пытающаяся найти механизм, лежащий в ее основе.

Основные виды памяти

Существует несколько основных подходов в классификации памяти. В настоящее время в качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению. При этом отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями: 1) по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую; 2) по характеру целей деятельности — на непроизвольную и произвольную; 3) по продолжительности закрепления и сохранения материала (в связи с его ролью и местом в деятельности) — на кратковременную, долговременную и оперативную (рис. 2).

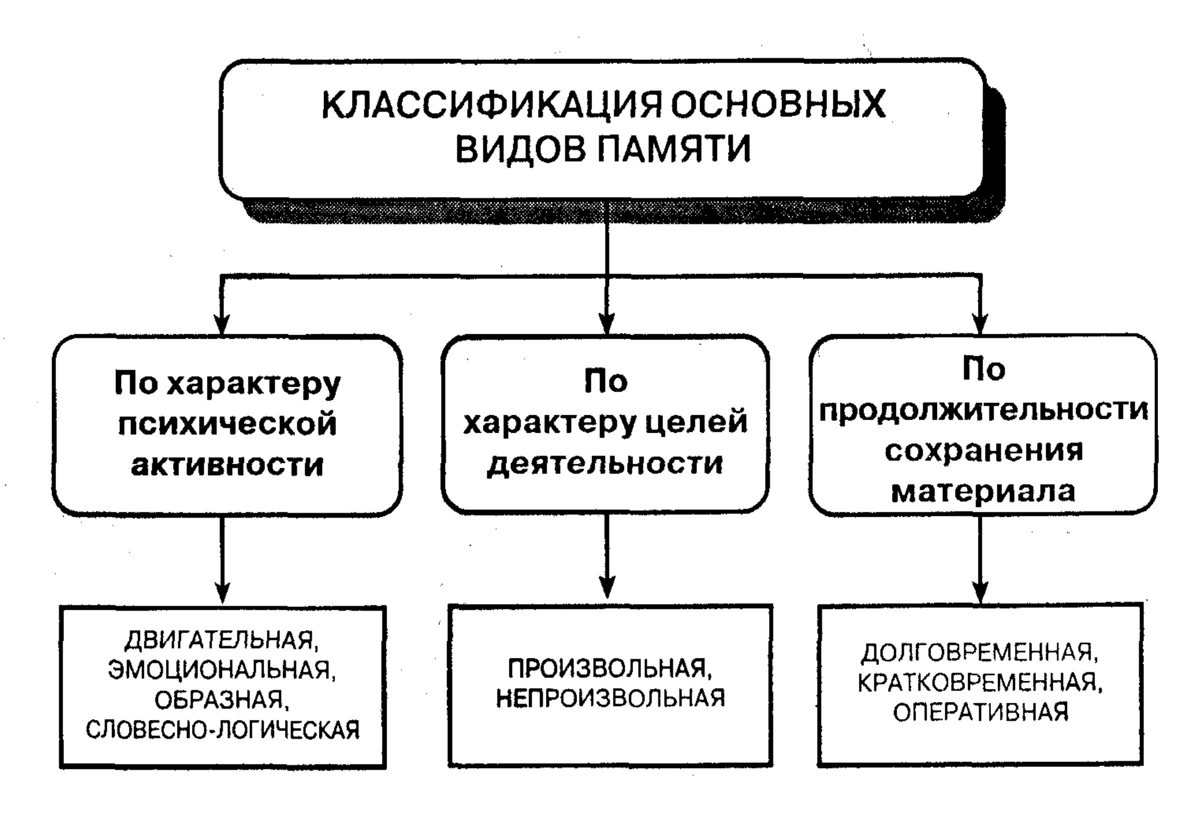


Рис. 2. Классификация основных видов памяти

Классификация видов памяти по характеру психической активности была впервые предложена П.П. Блонским. Хотя все четыре выделенные им вида памяти (двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая) не существуют независимо друг от друга, и более того, находятся в тесном взаимодействии, П.П. Блонскому удалось определить различия между отдельными видами памяти.

Двигательная (или моторная) память — это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений. Двигательная память является основой для формирования различных практических и трудовых навыков, равно как и навыков ходьбы, письма и т. д. Без памяти на движения мы должны были бы каждый раз учиться осуществлять соответствующие действия.

Двигательная память у ребенка возникает очень рано. Ее первые проявления относятся к первому месяцу жизни. Первоначально она выражается только в двигательных условных рефлексах, вырабатывающихся у детей уже в это время. В дальнейшем запоминание и воспроизведение движений начинают принимать сознательный характер, тесно связываясь с

процессами мышления, воли и др. Особо следует отметить, что к концу первого года жизни двигательная память достигает у ребенка такого уровня развития, который необходим для усвоения речи.

Следует отметить, что развитие двигательной памяти не ограничивается периодом младенческого возраста или первых лет жизни, оно происходит и в более позднее время. Так, двигательная память у детей дошкольного возраста достигает уровня развития, позволяющего уже выполнять тонко координированные действия, связанные с овладением письменной речью. Поэтому на разных ступенях развития проявления двигательной памяти качественно неоднородны.

Эмоциональная память — это память на чувства. Данный вид памяти заключается в нашей способности запоминать и воспроизводить чувства. Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются наши потребности и интересы, как осуществляются наши отношения с окружающим миром. Поэтому эмоциональная память имеет очень важное значение в жизни и деятельности каждого человека. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают в виде сигналов, либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания.

Первые проявления памяти у ребенка наблюдаются к концу первого полугода жизни. В это время он может радоваться или плакать при одном лишь виде того, что раньше доставляло ему удовольствие или страдание. Однако начальные проявления эмоциональной памяти существенно отличаются от более поздних. Это отличие заключается в том, что если на ранних этапах развития ребенка эмоциональная память носит условно-рефлекторный характер, то на более высоких ступенях развития она является сознательной.

Образная память — это память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы и др. Суть образной памяти заключается в том, что воспринятое раньше воспроизводится затем в форме

представлений. Характеризуя образную память, следует иметь в виду все те особенности, которые характерны для представлений, и прежде всего их бледность, фрагментарность и неустойчивость. Эти характеристики присущи и для данного вида памяти, поэтому воспроизведение воспринятого раньше нередко расходится со своим оригиналом, причем с течением времени эти различия могут существенно углубляться.

Отклонение представлений от первоначального образа восприятия может идти по двум путям: смешение образов или дифференциация образов. В первом случае образ восприятия теряет свои специфические черты и на первый план выступает то общее, что есть у объекта с другими похожими предметами или явлениями. Во втором случае черты, характерные для данного образа, в воспоминании усиливаются, подчеркивая своеобразие предмета или явления.

Особо следует остановиться на вопросе о том, от чего зависит легкость воспроизведения образа. Отвечая на него, можно выделить два основных фактора. Во-первых, на характер воспроизведения влияют содержательные особенности образа, эмоциональная окраска образа и общее состояние человека в момент восприятия. Так, сильное эмоциональное потрясение может вызвать даже галлюцинаторное воспроизведение виденного. Во-вторых, легкость воспроизведения во многом зависит от состояния человека в момент воспроизведения. Припоминание виденного наблюдается в яркой образной форме чаще всего во время спокойного отдыха после сильного утомления, а также в дремотном состоянии, предшествующем сну.

Точность воспроизведения в значительной мере определяется степенью задействования речи при восприятии. То, что при восприятии было названо, описано словом, воспроизводится более точно.

Следует отметить, что многие исследователи разделяют образную память на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую. Подобное разделение связано с преобладанием того или иного типа воспроизводимых представлений.

Образная память начинает проявляться у детей примерно в то же время, что и представления, т. е. в полтора-два года. Если зрительная и слуховая память обычно хорошо развиты и играют ведущую роль в жизни людей, то осязательную, обонятельную и вкусовую память в известном смысле можно назвать профессиональными видами памяти. Как и соответствующие ощущения, эти виды памяти особенно интенсивно развиваются в связи со специфическими условиями деятельности, достигая поразительно высокого уровня в условиях компенсации или замещения недостающих видов памяти, например, у слепых, глухих и т. д.

Словесно - логическая память выражается в запоминании и воспроизведении наших мыслей. Мы запоминаем и воспроизводим мысли, возникшие у нас в процессе обдумывания, размышления, помним содержание прочитанной книги, разговора с друзьями.

В словесно-логической памяти главная роль отводится второй сигнальной системе, поскольку словесно-логическая память — специфически человеческая память, в отличие от двигательной, эмоциональной и образной, которые в простейших формах свойственны и животным. Опираясь на развитие других видов памяти, словесно-логическая память становится ведущей по отношению к ним, и от уровня ее развития в значительной степени зависит развитие всех других видов памяти.

Все виды памяти тесно связаны друг с другом и не существуют независимо друг от друга. Например, когда мы овладеваем какой-либо двигательной деятельностью, то опираемся не только на двигательную память, но и на все остальные ее виды, поскольку в процессе овладения деятельностью мы запоминаем не только движения, но и данные нам объяснения, наши переживания и впечатления. Поэтому в каждом конкретном процессе все виды памяти взаимосвязаны.

Существует, однако, и такое деление памяти на виды, которое прямо связано с особенностями самой выполняемой деятельности. Так, в зависимости от целей деятельности память делят на *непроизвольную* и

произвольную. В первом случае имеется в виду запоминание и воспроизведение, которое осуществляется автоматически, без волевых усилий человека, без контроля со стороны сознания. При этом отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить, т. е. не ставится специальная мнемическая задача. Во втором случае такая задача присутствует, а сам процесс требует волевого усилия.

Непроизвольное запоминание не обязательно является более слабым, чем произвольное. Напротив, часто бывает так, что непроизвольно запомненный материал воспроизводится лучше, чем материал, который специально запоминался. Например, непроизвольно услышанная фраза или воспринятая зрительная информация часто запоминается более надежно, чем если бы мы пытались запомнить ее специально. Непроизвольно запоминается материал, который оказывается в центре внимания, и особенно тогда, когда с ним связана определенная умственная работа.

Существует также деление памяти на *кратковременную* и *долговременную.* Кратковременная память — это вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информации. С одной точки зрения кратковременная память чем-то похожа на непроизвольную. Так же, как и в случае с непроизвольной памятью, при кратковременной памяти не используются специальные мнемические приемы. Но в отличие от непроизвольной, при кратковременной памяти для запоминания мы предпринимаем определенные волевые усилия.

Кратковременная память играет очень большую роль в жизни человека. Благодаря ей перерабатывается значительный объем информации, сразу же отсеивается ненужная и остается потенциально полезная. Вследствие этого не происходит перегрузки долговременной памяти. В целом же кратковременная память имеет огромное значение для организации мышления, и в этом она очень похожа на *оперативную память.*

Понятием *оперативная память* обозначают мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные

действия, операции. Когда мы выполняем какое-либо сложное действие, например арифметическое, то осуществляем его по частям. При этом мы удерживаем «в уме» некоторые промежуточные результаты до тех пор, пока имеем с ними дело. По мере продвижения к конечному результату конкретный «отработанный» материал может забываться.

Без хорошей кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной памяти. В последнюю может проникнуть и надолго отложиться лишь то, что когда-то было в кратковременной памяти, поэтому кратковременная память выступает в виде своеобразного буфера, который пропускает лишь нужную, уже отобранную информацию в долговременную память. При этом переход информации из кратковременной в долговременную память связан с рядом особенностей. Так, в кратковременную память в основном попадают последние пять-шесть единиц информации, полученной через органы чувств. Перевод из кратковременной памяти в долговременную осуществляется благодаря волевому усилию, причем в долговременную память можно перевести информации гораздо больше, чем позволяет индивидуальный объем кратковременной памяти. Это достигается путем повторения материала, который надо запомнить. В результате происходит наращивание общего объема запоминаемого материала.

Основные процессы и механизмы памяти

Запоминание

Память, как и любой другой познавательный психический процесс, обладает определенными характеристиками. Основными характеристиками памяти являются объем, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения, готовность к использованию сохраненной информации.

Объем памяти — это важнейшая интегральная характеристика памяти, которая характеризует возможности запоминания и сохранения информации.

Говоря об объеме памяти, в качестве показателя используют количество запомненных единиц информации.

Быстрота воспроизведения, характеризует способность человека использовать в практической деятельности имеющуюся информацию. Как правило, встречаясь с необходимостью решить какую-либо задачу или проблему, человек обращается к информации, которая хранится в памяти. При этом одни люди достаточно легко используют свои «информационные запасы», а другие, наоборот, испытывают серьезные затруднения при попытке воспроизвести информацию, необходимую для решения даже знакомой задачи.

Другая характеристика памяти — *точность воспроизведения.* Эта характеристика отражает способность человека точно сохранять, а самое главное, точно воспроизводить запечатленную в памяти информацию. В процессе сохранения в памяти часть информации утрачивается, а часть — искажается, и при воспроизведении этой информации человек может допускать ошибки. Поэтому точность воспроизведения является весьма значимой характеристикой памяти.

Важнейшей характеристикой памяти является *длительность сохранения,* она отражает способность человека удерживать определенное время необходимую информацию. Очень часто на практике мы сталкиваемся с тем, что человек запомнил необходимую информацию, но не может ее сохранить в течение необходимого времени. Например, студент готовится к экзамену, запоминает одну учебную тему, а когда начинает учить следующую, то вдруг обнаруживает: он не помнит то, что учил перед этим. Иногда бывает по-другому. Человек запомнил всю необходимую информацию, но когда потребовалось ее воспроизвести, то не смог этого сделать. Однако спустя некоторое время он с удивлением отмечает, что помнит все, что сумел выучить. В данном случае мы сталкиваемся с другой характеристикой памяти — *готовностью воспроизвести запечатленную в памяти информацию.*

Как мы уже отмечали, память — это сложный психический процесс, который объединяет целый ряд психических процессов. Перечисленные характеристики памяти в той или иной степени присущи всем процессам, объединенным понятием «память». Знакомство с основными механизмами и процессами памяти мы начнем с запоминания.

Запоминание — это процесс запечатления и последующего сохранения воспринятой информации. По степени активности протекания этого процесса принято выделять два вида запоминания: *непреднамеренное (или непроизвольное)* и *преднамеренное (или произвольное)*.

Непреднамеренное запоминание — это запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов и проявления волевых усилий. Это простое запечатление того, что воздействовало на нас и сохранило некоторый след от возбуждения в коре головного мозга. Например, после прогулки по лесу или после посещения театра мы можем вспомнить многое из того, что увидели, хотя специально не ставили себе задачу на запоминание.

В отличие от непроизвольного запоминания *произвольное* (или преднамеренное) запоминание характеризуется тем, что человек ставит перед собой определенную цель — запомнить некую информацию — и использует специальные приемы запоминания. Произвольное запоминание представляет собой особую и сложную умственную деятельность, подчиненную задаче запомнить. Кроме того, произвольное запоминание включает в себя разнообразные действия, выполняемые для того, чтобы лучше достичь поставленной цели. К таким действиям, или способам запоминания материала, относится *заучивание,* суть которого заключается в многократном повторении учебного материала до полного и безошибочного его запоминания, например, заучиваются стихи, определения, законы, формулы, исторические даты и т. д. Следует отметить, что при прочих равных условиях произвольное запоминание заметно продуктивнее непреднамеренного запоминания.

Главная особенность преднамеренного запоминания — это проявление волевых усилий в виде постановки задачи на запоминание. Многократное повторение позволяет надежно и прочно запомнить материал, во много раз превышающий объем индивидуальной кратковременной памяти. Многое из того, что воспринимается в жизни большое число раз, не запоминается нами, если не стоит задача запомнить. Но если поставить перед собой эту задачу и выполнить все необходимые для ее реализации действия, запоминание протекает с относительно большим успехом и оказывается достаточно прочным. Следовательно, для того чтобы запомнить как можно лучше, надо обязательно ставить цель — не только воспринять и понять материал, но и действительно запомнить его.

Таким образом, постановка специальных задач играет существенную роль в запоминании. Под ее влиянием может меняться сам процесс запоминания. Однако, по мнению С.Л. Рубинштейна, запоминание очень сильно зависит от характера деятельности, в ходе которой оно совершается. Более того,он полагал, что нельзя делать однозначные выводы о большей эффективности произвольного или непроизвольного запоминания. Преимущества произвольного запоминания со всей очевидностью выступают лишь на первый взгляд. Исследования известного отечественного психолога П.И. Зинченко убедительно доказали, что установка на запоминание, делающая его прямой целью действия субъекта, не является сама по себе решающей для эффективности процесса запоминания. В определенных случаях непроизвольное запоминание может оказаться эффективнее произвольного. В опытах Зинченко непреднамеренное запоминание картинок в ходе деятельности, целью которой была их классификация (без задачи запомнить), оказалось определенно выше, чем в случае, когда перед испытуемым была поставлена задача специально запомнить картинки.

Следовательно, запоминание, включенное в какую-нибудь деятельность, оказывается наиболее эффективным, поскольку оказывается в зависимости от деятельности, в ходе которой оно совершается.

Запоминается, как и осознается, прежде всего то, что составляет цель нашего действия. Однако то, что не относится к цели действия, запоминается хуже, чем при произвольном запоминании, направленном именно на данный материал. При этом все же необходимо учитывать, что подавляющее большинство наших систематических знаний возникает в результате специальной деятельности, цель которой — запомнить соответствующий материал с тем, чтобы сохранить его в памяти. Такая деятельность, направленная на запоминание и воспроизведение удержанного материала, называется *мнемической деятельностью.*

Мнемическая деятельность представляет собой специфически человеческий феномен, ибо только у человека запоминание становится специальной задачей, а заучивание материала, сохранение его в памяти и припоминание — специальной формой сознательной деятельности. При этом человек должен четко отделить тот материал, который ему было предложено запомнить, от всех побочных впечатлений. Поэтому мнемическая деятельность всегда носит избирательный характер.

Другой характеристикой процесса запоминания является степень осмысления запоминаемого материала. Поэтому принято выделять *осмысленное* и *механическое* запоминание.

Механическое запоминание — это запоминание без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала. Примером такого запоминания является заучивание статистических данных, исторических дат и т. д. *Основой механического запоминания являются ассоциации по смежности.* Одна часть материала связывается с другой только потому, что следует за ней во времени. Для того чтобы установилась такая связь, необходимо многократное повторение материала.

В отличие от этого *осмысленное запоминание* основано на понимании внутренних логических связей между отдельными частями материала. Два положения, из которых одно является выводом из другого, запоминаются не потому, что следуют во времени друг за другом, а потому,

что связаны логически. Поэтому осмысленное запоминание всегда связано с процессами мышления и опирается главным образом на обобщенные связи между частями материала на уровне второй сигнальной системы.

Доказано, что осмысленное запоминание во много раз продуктивнее механического.

Осмысление материала достигается разными приемами, и прежде всего *выделением в изучаемом материале главных мыслей и группированием их в виде плана.* При использовании данного приема мы, запоминая текст, расчленяем его на более или менее самостоятельные разделы, или *группы мыслей.* В каждую группу входит то, что имеет один общий смысловой стержень, единую тему. Тесно связан с этим приемом второй путь, облегчающий запоминание: *выделение смысловых опорных пунктов.* Суть данного метода заключается в том, что каждую смысловую часть мы заменяем каким-либо словом или понятием, отражающим главную идею запоминаемого материала. Затем как в первом, так и во втором случае, мы объединяем заученное, мысленно *составляя план.* Каждый пункт плана — это обобщенный заголовок определенной части текста. Переход от одной части к следующим частям — это логическая последовательность основных мыслей текста. При воспроизведении текста материал концентрируется вокруг заголовков плана, стягивается к ним, что облегчает его припоминание. Необходимость составить план приучает человека к вдумчивому чтению, сопоставлению отдельных частей текста, уточнению порядка и внутренней взаимосвязи вопросов.

Установлено, что учащиеся, составляющие план при запоминании текстов, обнаруживают более прочные знания, чем те, которые запоминали текст без такого плана.

Полезным приемом осмысления материала является *сравнение*, т. е. нахождение сходства и различия между предметами, явлениями, событиями и т. д. Осмыслению материала помогает также его *конкретизация*, пояснение общих положений и правил примерами, решение задач в соответствии с

правилами, проведение наблюдений, лабораторных работ и т. п. Существуют и другие приемы осмысления.

Таким образом, для успешного запоминания необходимо учитывать особенности механизмов процесса запоминания и использовать разнообразные мнемические приемы. В заключение схематически отобразим изложенный материал (рис. 3).

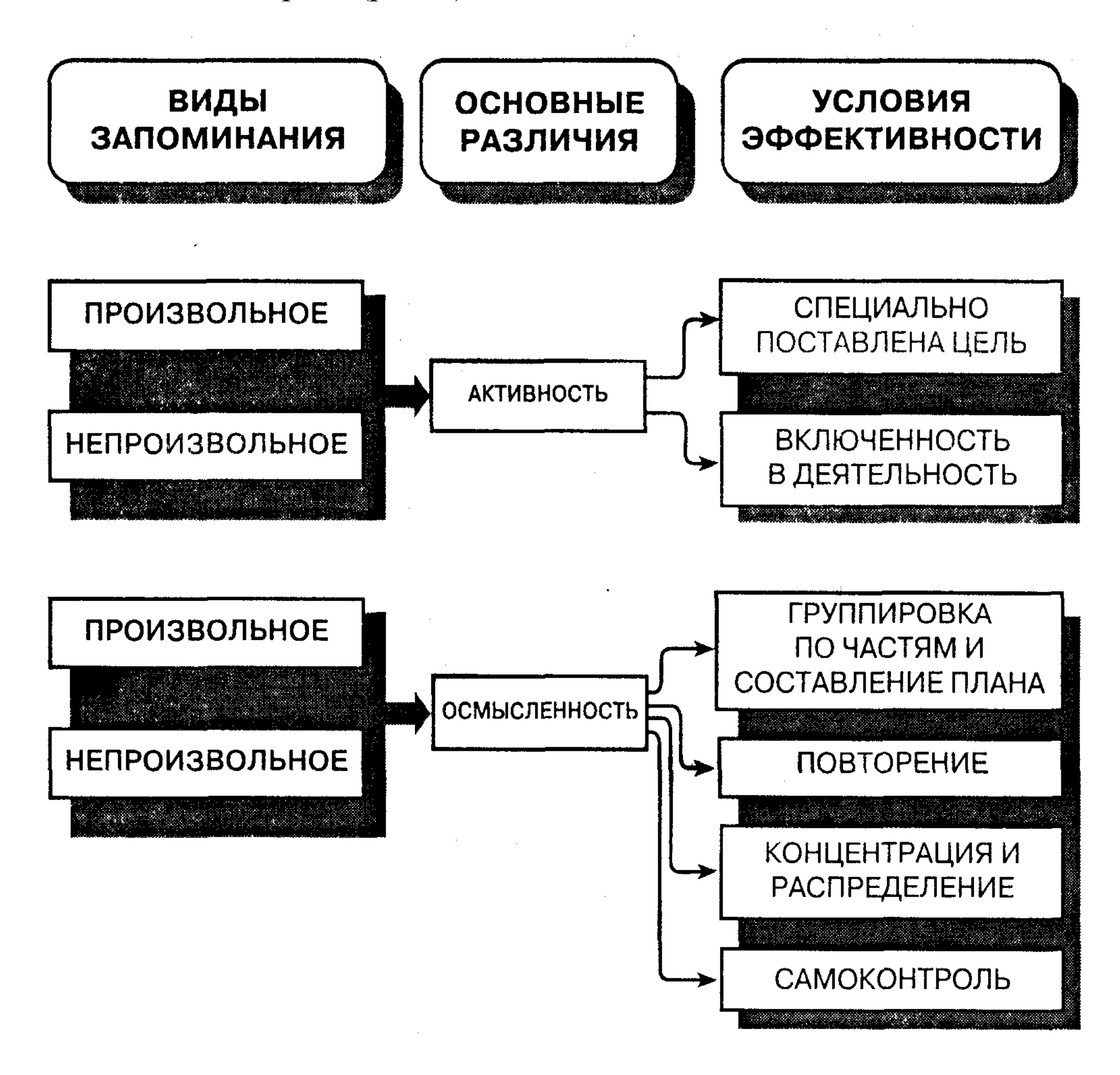


Рис. 3. Механизмы запоминания

Сохранение, воспроизведение, узнавание

Всю информацию, которая была воспринята, мы не только запоминаем, но и сохраняем определенное время. Сохранение как процесс памяти имеет свои закономерности, например, установлено, что оно может

быть *динамическим* и *статическим.* Динамическое сохранение проявляется в оперативной памяти, а статическое — в долговременной. При динамическом сохранении материал изменяется мало, при статическом, наоборот, он обязательно подвергается реконструкции и определенной переработке.

Извлечение материала из памяти осуществляется с помощью двух процессов — *воспроизведения и узнавания.* Воспроизведение — это процесс воссоздания образа предмета, воспринимаемого нами ранее, но не воспринимаемого в данный момент. Воспроизведение отличается от восприятия тем, что оно осуществляется после него и вне его. Таким образом, физиологической основой воспроизведения является возобновление нервных связей, образовавшихся ранее при восприятии предметов и явлений.

Как и запоминание, воспроизведение может быть *непреднамеренным* (непроизвольным) и *преднамеренным* (произвольным). В первом случае воспроизведение происходит неожиданно для нас самих. Например, проходя мимо школы, в которой учились, мы неожиданно можем воспроизвести образ учителя, который нас учил, или образы школьных друзей.

При произвольном воспроизведении, в отличие от непроизвольного, мы вспоминаем, имея сознательно поставленную цель. Такой целью является стремление вспомнить что-либо из нашего прошлого опыта, например, когда мы задаемся целью вспомнить хорошо выученное стихотворение. В этом случае, как правило, слова «идут сами собой».

Бывают случаи, когда воспроизведение протекает в форме более или менее длительного *припоминания.* В этих случаях достижение поставленной цели — вспомнить что-либо — осуществляется через достижение промежуточных целей, позволяющих решить главную задачу. Например, для того чтобы вспомнить какое-либо событие, мы стараемся вспомнить все факты, которые в той или иной мере связаны с ним, причем использование промежуточных звеньев обычно носит *сознательный* характер. Мы сознательно намечаем, что может помочь нам вспомнить, или думаем, в каком отношении к нему находится то, что мы ищем, или оцениваем все, что

вспоминаем, или судим о том, почему оно не подходит, и т. д. Следовательно, процессы припоминания тесно связаны с процессами мышления.

Помимо воспроизведения, мы постоянно сталкиваемся с таким явлением, как *узнавание.* Узнавание какого-либо объекта происходит в момент его восприятия и означает, что происходит восприятие объекта, представление о котором сформировалось у человека или на основе личных впечатлений (представление памяти), или на основе словесных описаний (представление воображения). Например, мы узнаем дом, в котором живет приятель, но в котором мы никогда не были, а узнавание происходит из-за того, что ранее нам описали этот дом, объяснили, по каким признакам его найти, что отразилось в наших представлениях о нем.

Забывание выражается в невозможности восстановить ранее воспринятую информацию. Физиологической основой забывания являются некоторые виды коркового торможения, мешающего актуализации временных нервных связей. Чаще всего это так называемое угасательное торможение, которое развивается при отсутствии подкрепления.

Забывание проявляется в двух основных формах: а) невозможность припомнить или узнать; б) неверное припоминание или узнавание. Между полным воспроизведением и полным забыванием существуют различные степени воспроизведения и узнавания.

Другими формами забывания являются *ошибочное припоминание* и *ошибочное узнавание.* Общеизвестно, что воспринятое нами с течением времени теряет в воспоминании свою яркость и отчетливость, становится бледным и неясным. Однако изменения воспринятого ранее материала могут носить и другой характер, когда забывание выражается не в потере ясности и отчетливости, а в существенном несоответствии припомненного действительно воспринятому. В этом случае мы вспоминаем совсем не то, что было в действительности, так как в процессе забывания произошла более или менее глубокая перестройка воспринятого материала, его существенная

качественная переработка. Например, одним из таких примеров переработки может служить ошибочное воспроизведение последовательности событий во времени. Так, отчетливо воспроизводя отдельные события, человек между тем не может вспомнить их правильную последовательность. Основной причиной подобного явления, как показали исследования Л.В. Занкова, является то, что в процессе забывания ослабевают случайные связи во времени, и вместо них на первый план выступают существенные, внутренние отношения вещей (логические связи, сходство вещей и т. д.), которые не всегда совпадают со связями во времени.

В настоящее время известны факторы, влияющие на скорость протекания процессов забывания. Так, забывание протекает быстрее, если материал недостаточно понят человеком. Кроме того, оно происходит быстрее, если материал неинтересен человеку, не связан непосредственно с его практическими потребностями. Этим объясняется тот факт, что взрослые люди лучше помнят то, что относится к их профессии, что связано с их жизненными интересами, а школьники хорошо помнят материал, который их увлекает, и быстро забывают то, что их не интересует.

Скорость забывания также зависит от объема материала и степени трудности его усвоения: чем больше объем материала или чем он труднее для восприятия, тем быстрее происходит забывание. Другим фактором, ускоряющим процесс забывания, является отрицательное влияние деятельности, следующей за заучиванием. Это явление *называют ретроактивным торможением.*

Другим существенным фактором, влияющим на скорость забывания, является возраст. С возрастом отмечается ухудшение многих функций памяти. Запоминать материал становится труднее, а процессы забывания, наоборот, ускоряются.

Индивидуальные особенности памяти и ее развитие

Процессы памяти у разных людей протекают неодинаково. В настоящее время принято выделять две основные группы индивидуальных

различий в памяти: в первую группу входят различия в продуктивности заучивания, во вторую — различия так называемых типов памяти.

Различия в продуктивности заучивания выражаются в скорости, прочности и точности запоминания, а также в готовности к воспроизведению материала. Общеизвестно, что одни люди запоминают быстро, другие медленно, одни помнят долго, другие скоро забывают, одни воспроизводят точно, другие допускают много ошибок, одни могут запомнить большой объем информации, другие запоминают всего несколько строк.

Так, для людей с сильной памятью характерно быстрое запоминание и длительное сохранение информации. Известны люди с исключительной силой памяти.

Например, А.С. Пушкин мог прочесть наизусть длинное стихотворение, написанное другим автором, после двукратного его прочтения. Другим примером является В.А. Моцарт, который запоминал сложнейшие музыкальные произведения после одного прослушивания.

Другая группа индивидуальных различий касается типов памяти. Первая дифференциация типов памяти связана с тем, как сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения. Тип памяти определяет то, как человек запоминает материал,— зрительно, на слух или пользуясь движением. Некоторые люди, для того чтобы запомнить, нуждаются в зрительном восприятии того, что они запоминают. Это люди так называемого *зрительного типа памяти.* Другим для запоминания нужны слуховые образы. Данная категория людей обладает *слуховым типом памяти.* Кроме того, существуют люди, которые, для того чтобы запомнить, нуждаются в движениях и особенно в речевых движениях. Это люди, обладающие *двигательным типом памяти* (в частности, речедвигательным).

Чистые типы встречаются редко, а обычно наблюдаются смешанные: зрительно-двигательный, двигательно-слуховой и зрительно-слуховой типы памяти. У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и словесно-двигательный – при

запоминании словесного материала. Встречаются, однако, люди с ярко выраженным зрительным типом запоминания словесного материала, который иногда приближается к эйдетическому типу памяти.

Память дифференцируется и по характеру наилучше запоминаемого материала. Хорошая память на цвет может соединяться с плохой памятью на числа, и наоборот. Память на наглядно-образные и абстрактные содержания, на математические формулы и на эмоциональные переживания может быть различна. Все особенности восприятия и мышления, сенсорной и эмоциональной сферы проявляются внутри памяти.

Далее, память у людей различается: 1) *по быстроте* запоминания; 2) по его *прочности* или *длительности;* 3) по количеству или *объему* запоминаемого и 4) по *точности.* В отношении каждого из этих качеств память одного человека может отличаться от памяти другого.

Вообще первоначальным проявлением памяти можно считать условные рефлексы, наблюдаемые уже в первые месяцы жизни ребенка, например прекращение плача, когда в комнату входит мама. Более отчетливо проявление памяти обнаруживается тогда, когда ребенок начинает узнавать предметы. Впервые это наблюдается в конце первого полугодия жизни, и сначала узнавание ограничивается узким кругом объектов: ребенок узнает мать, других людей, которые его постоянно окружают, вещи, с которыми он часто имеет дело, причем все это узнается, если не происходит длительного перерыва в восприятии предмета. Если промежуток времени между узнаванием и восприятием предмета (так называемый «скрытый период») был достаточно большим, то ребенок может не узнать предъявляемый ему предмет. Обычно этот скрытый период не должен превышать нескольких дней, иначе ребенок будет не в состоянии узнать что-либо или кого-либо.

Постепенно круг предметов, которые ребенок узнает, увеличивается. Удлиняется и скрытый период. К концу второго года жизни ребенок может узнать то, что видел за несколько недель до этого. К концу третьего года —

то, что воспринималось несколько месяцев назад, а к концу четвертого — то, что было примерно год назад.

Прежде всего у ребенка проявляется узнавание, воспроизведение же обнаруживается значительно позже. Первые признаки воспроизведения наблюдаются только на втором году жизни. Именно небольшой продолжительностью скрытого периода объясняется то, что первые наши воспоминания о детстве относятся к периоду четырех - пятилетнего возраста.

Первоначально память носит непроизвольный характер. В преддошкольном и дошкольном возрасте дети обычно не ставят перед собой задачу что-либо запомнить. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте происходит в играх и в процессе воспитания, причем проявление запоминания связано с интересами ребенка. Дети лучше запоминают то, что у них вызывает интерес. Также следует подчеркнуть, что в дошкольном возрасте дети начинают запоминать осмысленно, т. е. они понимают то, что запоминают. При этом дети преимущественно опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов, явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями.

Бурное развитие характеристик памяти происходит в школьные годы. Это связано с процессом обучения. Процесс усвоения новых знаний предопределяет развитие прежде всего произвольной памяти. В отличие от дошкольника школьник вынужден запоминать и воспроизводить не то, что ему интересно, а то, что дает школьная программа. Под воздействием требований школы запоминание и воспроизведение приобретают все более произвольный характер и становятся гораздо более активными, поэтому обучение в школе с определенной точки зрения можно рассматривать как комплексную систему тренировки памяти молодого человека. В процессе обучения школьник учится ставить перед собой дифференцированные задачи по заучиванию учебного материала, т. е. определяет способ заучивания и воспроизведения информации в зависимости от уровня ее сложности и постепенно овладевает осмысленным запоминанием.

Само по себе развитие памяти не происходит. Для этого необходима целая система ее воспитания. Воспитанию положительных свойств памяти в значительной степени содействует рационализация умственной и практической работы человека: порядок на рабочем месте, планирование, самоконтроль, использование разумных способов запоминания, соединение умственной работы с практической, критическое отношение к своей деятельности, умение отказаться от неэффективных приемов работы и заимствовать у других людей эффективные приемы. Некоторые индивидуальные различия в памяти тесно связаны со специальными механизмами, защищающими мозг от лишней информации. Степень активности указанных механизмов у разных людей различна. Защитой мозга от ненужной информации объясняется, в частности, явление гипнопедии, т. е. обучение во сне. В состоянии сна некоторые механизмы, защищающие мозг от избыточной информации, выключаются, поэтому запоминание происходит быстрее.

Особое место в исследованиях памяти занимают расстройства памяти. Исследования патологии памяти важны в теоретическом отношении, так как они позволяют выяснить, какие структуры или факторы участвуют в протекании мнемической деятельности, а также сопоставить данные о нарушенных звеньях мнемической деятельности с разработанной отечественными психологами системой взглядов на формирование процессов памяти.

В основе нарушений памяти могут лежать самые разнообразные факторы, порождающие различные виды расстройств, большинство из которых относится к разряду амнезий. Амнезия — это нарушение памяти в виде утраты способности сохранять и воспроизводить ранее приобретенные знания. Так, одним из наиболее исследованных расстройств непосредственной (непроизвольной) памяти является нарушение памяти на текущие события при сохранении относительно хорошей памяти на события прошлого. Данный вид нарушения памяти называется фиксационной

амнезией. Такие больные могут правильно называть события из своего детства, школьной жизни, даты общественной жизни, но не могут вспомнить, обедали ли они сегодня, посетили ли их родственники, беседовал ли с ними сегодня врач и т. п. Ряд экспериментальных данных свидетельствует о том, что в этом случае речь идет о нарушении воспроизведения.

Расстройства памяти распространяются часто не только на текущие события, но и на прошедшие: больные не помнят прошлого, путают его с настоящим, смещают хронологию событий, т. е. они дезориентированы во времени и пространстве. У таких больных нарушения памяти часто носят прогрессирующий характер: сначала снижается способность к запоминанию текущих событий, стираются в памяти события последних лет и отчасти - давно прошедшего времени. В этом случае речь идет о прогрессирующей амнезии. Наряду с этим сохранившееся в памяти отдаленное прошлое приобретает особую актуальность в сознании больного. Нарушения такого рода развиваются по «закону обратного хода памяти», предложенного и обоснованного французским психологом Тэодюлем Рибо (1839-1916).

Исследования, проведенные за последние десятилетия, позволили ближе подойти к характеристике тех нарушений памяти, которые возникают при общемозговых нарушениях психической деятельности. Если эти нарушения вызывают слабость и нестойкость возбуждений в коре головного мозга, нарушения памяти могут выразиться в общем снижении объема памяти, затруднении заучивания и легкой тормозимости следов интерферирующими воздействиями.

Интересно, что в случаях умственной отсталости нарушения логической памяти могут иметь место на фоне хорошо сохраненной механической памяти, которая в отдельных случаях может быть удовлетворительной по своему объему.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Дайте характеристику памяти как познавательному психическому процессу.

2. Какие теории памяти вы знаете?
3. Раскройте взгляды Аристотеля на проблему ассоциаций.
4. Расскажите об исследованиях памяти, проведенных Г. Эббингаузом.
5. Что такое квазипотребность и как она влияет на продуктивность запоминания?
6. Дайте характеристику основным видам памяти.
7. Охарактеризуйте основные виды запоминания.
8. Какие вы знаете основные приемы и способы произвольного запоминания?
9. Расскажите об исследованиях процессов запоминания в работах П. И. Зинченко и А. А. Смирнова.
10. Охарактеризуйте процессы воспроизведения и узнавания.
11. Что вы знаете о произвольном и непроизвольном воспроизведении?
12. В чем разница между процессом воспроизведения и узнавания?
13. В чем выражается связь узнавания и воспроизведения с такими процессами, как воля и мышление?
14. Расскажите о законе забывания, открытом Г. Эббингаузом. Какие способы и методы, направленные на замедление процессов забывания, вы знаете?
15. Расскажите о явлениях ретроактивного торможения и ретроградной амнезии.
16. Расскажите об индивидуальных особенностях памяти.
17. Какие основные нарушения памяти вы знаете?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд., М. : Академия, 2010. – 511 с.
2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
4. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.
5. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.
6.. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по направлению и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.
8. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст] : пер. с англ. Р. Аткинсон ; под общей ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова. – М. : Прогресс, 1980. – 387 с.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст] : в 2 т. / П. П. Блонский ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979.
Т. 2 : Избранные педагогические и психологические сочинения. – 1979. – 397 с.

3. Вейн, А. М. Память человека [Текст] / А. М. Вейн, Б. И. Каменецкая. – М. : Наука, 1973. – 382 с.
4. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии [Текст] / Р. М. Грановская. – 3-е изд., с изм. и доп. – СПб. : Свет, 1997. – 608 с.
5. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
6. Линдсей, П. Переработка информации у человека: Введение в психологию [Текст] / П. Линдсей, Д. Норман ; пер. с англ. ; под ред. А. Р. Лурия. – М. : Мир, 1974. – 550 с.
7. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова [и др.] – М. : Педагогика, 1983. - Т. 1 Избранные психологические произведения. – 1983. – 320 с.
8. Лурия, А. Р. Внимание и память [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 105 с.
9. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти [Текст] / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 375 с.
10. Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 621 с.

Глава 9. ВООБРАЖЕНИЕ

Воображение относится к числу познавательных психических процессов, посредством которых человек преобразует имеющуюся у него информацию и создает образы, которые не даны ему в восприятии и не сохранены памятью как элементы прошлого опыта. Поэтому воображение обязательный компонент творческой деятельности. Работа воображения позволяет построить образ будущего или переконструировать наше прошлое. Воображение относится к разряду высших психических функций, поскольку присуще только человеку, тесно связано с мышлением, речью, личностью человека. Особенности развития и функционирования воображения, мера выраженности различных форм и видов воображения во многом определяют психический склад человека, его индивидуальность.

Воображение дополняет восприятие элементами прошлого опыта, собственными переживаниями человека, преобразует прошлое и настоящее за счет обобщения, соединения с чувствами, ощущениями, представлениями.

Психологический словарь определяет **воображение** как *психический процесс, выражающийся в построении образа средств и результата деятельности субъекта (1), конструировании программы поведения при недостатке информации, то есть в ситуации неопределенности (2), продуцировании образов, замещающих действительность (3), создании образа по описанию и достройке его по отдельным деталям (4)*. Такое сложное и вариативное толкование заставляет нас рассмотреть функции воображения.

Основные функции воображения:

целеполагание - будущий результат деятельности создается в воображении, он существует только в сознании субъекта и направляет его активность на получение желаемого;

предвосхищение (антиципация) - моделирование будущего (положительных или отрицательных последствий, хода взаимодействия, содержания ситуации) за счет обобщения элементов прошлого опыта и установления причинно-следственных связей между его элементами; в воображении будущее рождается из прошлого;

комбинирование и планирование - создание образа желаемого будущего за счет соотнесения элементов восприятия и прошлого опыта с результатами аналитико-синтетической деятельности рассудка;

замещение действительности - человек может быть лишен возможности реально действовать или находиться в определенной ситуации, тогда силой своего воображения он переносится туда, совершает действия в своем воображении, замещая тем самым реальную действительность воображаемой;

проникновение во внутренний мир другого человека - на основе описания или демонстрации воображение способно создавать картины пережитого (переживаемого в данный момент времени) другим существом, тем самым делая возможным приобщение к его внутреннему миру; эта функция служит основой для понимания и межличностной коммуникации.

Таким образом, воображение является неотъемлемой частью человеческой деятельности и жизнедеятельности, социального взаимодействия и познания.

Образы воображения

Продуктом или результатом процесса воображения являются образы воображения. Они могут возникнуть в соответствии с инструкцией, указаниями другого субъекта, на основе просмотра фотографий, картин, кинофильмов, прослушивания музыкальных произведений, восприятия отдельных звуков и шумов или через описание какого-либо события, вещи, персонажа, или по ассоциации с чем-либо. Один только перечень способов продуцирования образов воображения показывает его тесную связь с

другими психическими процессами, имеющими образную природу (ощущением, восприятием, памятью, представлениями, мышлением).

Воображение опирается на прошлый опыт, и поэтому образы воображения всегда вторичны, т.е. «уходят корнями» в ранее пережитое, воспринятое, прочувствованное человеком. Но в отличие от процессов памяти, здесь не ставится задача сохранения и точного воспроизведения информации. В воображении опыт преобразуется (обобщается, дополняется, перекомбинируется, приобретает иную эмоциональную окраску, изменяется его масштабность).

В отличие от мыслительных образов (понятий, суждений, умозаключений) здесь значительно снижена функция контроля. Воображение относительно свободно, ибо не сковано задачей оценки правильности того, что продуцирует наше сознание или подсознание.

Многие исследователи в качестве отличительного признака процесса воображения называют *новизну*. Но следует заметить, что новизна здесь носит не абсолютный, а относительный характер. Образ воображения является новым по, отношению к увиденному, услышанному, воспринятому в какой-то момент времени или точке зрения, подходу к трактовке какого-либо человека. В процессах творчества этой новизны больше, в воссоздающем воображении - меньше.

Наконец, с представлением воображение роднит *наглядность* или представимость образов, их отнесенность к какой-либо модальности (зрительной, слуховой, тактильной, вкусовой и т.п.).

Сказанное еще раз подчеркивает как неразрывность, так и относительную самостоятельность процессов познания.

Формы воображения

Все формы воображения можно подразделить на две большие группы. Первая - это *непроизвольные* формы воображения, не зависящие от целей и намерений человека, их протекание не контролируется работой сознания, они возникают при снижении степени его активности или расстройстве работы.

Вторая группа - это *произвольные* формы воображения. Они подчинены творческому замыслу или задачам деятельности и возникают на основе работы сознания.

К первой группе относятся *сновидения*. Эти образы рождаются нашим подсознанием или связаны с остаточной активностью отдельных участков коры головного мозга. Образы сновидения еще называют гипногогическими.

Расстройство работы сознания порождает такую форму воображения, как *бред*. Бред может возникнуть в результате психического заболевания (бред преследования, бред величия), вирусного или простудного заболевания, сопровождаемого высокой температурой (горячечный бред), алкогольного отравления (белая горячка). Образы воображения, возникающие в бредовых состояниях, как правило, имеют отрицательную эмоциональную окраску.

Под влиянием некоторых токсических и наркотических веществ появляются *галлюцинации*. Это обостренное нереалистическое восприятие действительности, искаженное сниженным контролем сознания и преобразованное воображением.

Отключение контроля сознания по приказу другого лица называется гипнозом, а образы воображения, возникающие в этом состоянии, *гипнотическими*. Они напоминают реальное восприятие, но являются внушенными, т.е. существуют только в психике гипнотизируемого человека, исчезают и появляются в соответствии с установкой гипнотизера.

Промежуточное положение между непроизвольными и произвольными формами воображения занимают *грезы*. С непроизвольными формами их роднит время появления. Они возникают в момент снижения активности сознания в расслабленном состоянии или полудреме. Сходство с произвольными формами обусловлено наличием намерения и возможностью управлять процессом по желанию самого человека. Грезы всегда имеют положительную эмоциональную окраску. Мы грезим о приятном.

Ко второй группе относятся фантазии, вымыслы или измышления, научное, художественное, техническое творчество взрослых, творчество детей, мечты и воссоздающее воображение.

Форму воссоздающего воображения иногда не совсем точно называют представлением. Образы воображения создаются здесь на основе какого-либо вида наглядности (описания, предъявления деталей и т.п.). *Воссоздающее воображение* - необходимое условие взаимопонимания людей в общении, обязательный элемент обучения, а именно той его части, которая связана с передачей общественного опыта.

Началом любому виду *творчества* служит творческий замысел. Он одновременно побуждает человека к действию и воплощает в себе его будущий результат, который должен быть отличным от всего подобного, созданного другими людьми, т.е. иметь личностную (детское творчество) или общечеловеческую ценность (научное, техническое, художественное творчество).

Мечта - это образ желаемого будущего. Она обладает колоссальной побудительной силой. Человек стремится к ее осуществлению, невзирая на препятствия и разного рода барьеры.

Детские *фантазии,* например, страхи, игры, «придумки» и «выдумки», опираются на замещающую функцию воображения. Они могут быть изменены, трансформированы как воздействиями извне, так и по желанию самого ребенка.

Наконец, *вымыслы,* иногда именуемые ложью, обычно преследуют цель получения некоторой личностной выгоды за счет преднамеренного искажения действительности. Но, чтобы солгать, сначала надо создать в своем воображении трансформированный образ действительности, отвечающий интересам или расчетам автора. Его экстериоризация, выдаваемая для других людей за действительность, и есть ложь.

Создавать различные формы произвольного воображения можно при помощи специальных *техник или приемов*. Например, техника склеивания

(*агглютинации*) позволяет соединять персонажа с новой ситуацией или типичную ситуацию с новым действующим лицом, совмещать части, детали, ранее принадлежавшие разным объектам, явлениям, персонажам или ситуациям. Другая техника - это *изменение масштаба* (преуменьшение, утрирование, акцентирование). С ее помощью можно изменить размеры, значение, пропорции объекта фантазии и тем самым сделать его новым, необычным. Еще одна техника воображения позволяет изменить степень обобщенности образа путем *типизации* (подчеркивание родственных черт) или *индивидуализации* (выделения различных черт).

Техника, на основе которой появляются различные формы непроизвольного воображения, может быть названа *внедрением*. Суть ее - соединение чувственной ткани образов восприятия с чувственной тканью нереалистического образа воображения.

Принимая во внимание различные формы воображения, их различные модальности, эмоциональную окраску и содержание, мы получаем чудесное разнообразие образов воображения, которые участвуют во всех видах деятельности, встречаются в самых типичных и экзотических ситуациях.

Характеристики воображения

К ведущим характеристикам воображения относятся яркость, отчетливость, реалистичность, контролируемость, степень активности образов.

Человек может просто думать о каком-то предмете или явлении, в данный момент времени отсутствующем в поле его восприятия, а может представлять его столь живо и ярко, что образ будет неотличим от реального объекта. Это зависит от *яркости*, отчетливости образов воображения данного индивида. Общеизвестна яркость, живость детского воображения. Малыши порой путают фантастические образы своего воображения с действительными событиями, персонажами. Фантазия заменяет и замещает им реальную действительность в игре и некоторых видах продуктивной деятельности.

Под *реалистичностью* образов воображения понимается их приближенность к объектам и действиям, отражаемым в форме образа. Особенно важна реалистичность для целей. Чем полнее в цели будут представлены все параметры деятельности, тем с большей легкостью она будет реализована в жизни. В то же время есть особый тип людей, называемых мечтателями, прожектерами, субъектами «не от мира сего», чье воображение резко отличается от действительности, сегодняшних реалий жизни. В этом смысле реалистичность воображения противоположна *фантастичности*.

Под свойством *контролируемости* понимается возможность менять содержание процесса воображения или влиять на отдельные параметры образов воображения (их модальность, детали и др.) по усмотрению самого человека. Обычно высокая контролируемость коррелирует с высокой продуктивностью процессов воображения.

Степень активности определяется возможностью образов воображения выступать в качестве регуляторов, мотивов деятельности и поведения. Повышает активность эмоциональная насыщенность образов. Подтверждением могут служить различные страхи невротиков, которые замещают реальные события их проигрыванием в своем воображении. Наибольшей активностью, а значит, и побудительной силой, обладают мечты, идеалы, фобии, наименьшей - грезы, эротические фантазии. Активность образов воображения не является устойчивой индивидуальной характеристикой. Она будет определяться присутствием в сознании той или иной формы воображения. Однако один и тот же образ может обладать большой побудительной силой для одного субъекта и незначительной для другого. В этом смысле активность образов воображения является индивидуальной характеристикой.

На основе выделения ведущей модальности в процессах приема и переработки информации была осуществлена классификация людей в рамках нейролингвистического программирования (NLP). Согласно ей, у

визуалистов преобладают зрительные образы, у *кинестетиков* - двигательные и тактильные, у *аудиалистов* - звуковые.

Гендерные исследования, направленные на изучение различий в воображении мужчин и женщин, показали, что представители «сильной половины человечества» в среднем обладают большей реалистичностью и контролируемостью образов воображения. Женщины же в целом имеют более высокие показатели по параметру яркости. В отношении степени активности - пассивности значимых различий обнаружено не было.

С возрастом повышается продуктивность процессов воображения. Л.С. Выготский экспериментально доказал справедливость этого положения. Широко распространенное представление о том, что дети обладают «лучшим» воображением, чем взрослые, несправедливо. Эта неверная точка зрения объясняется относительно более ранними сроками развития функции воображения по сравнению с другими психическими процессами, в частности логической памятью и мышлением. Отсутствие самоконтроля в фантазировании порождает иллюзию легкости, с которой ребенок продуцирует все новые и новые образы воображения. Дети обладают лишь большей яркостью образов, они также слабо их контролируют. В период юности продуктивность образной сферы существенно возрастает. Именно на этой стадии своего развития люди планируют будущее, у них наблюдается тяга к творчеству, а их творческий потенциал максимально высок.

Наличие у человека ряда личностных особенностей (невротических черт, внушаемости, аутичности и т.п.) накладывает отпечаток на протекание процессов воображения. Так, высокая внушаемость резко снижает активность и устойчивость образов воображения (например, целей, идеалов), делает их легко изменяемыми, корректируемыми со стороны других людей. А склонность уходить в себя (аутичность) тесно коррелирует с высокой продуктивностью процессов воображения. Но рассмотрение этих особенностей является задачей специальных разделов психологии. Заметим лишь, что психический склад личности проявляется не только в поведении,

но и в особенностях протекания психических процессов, в частности воображения. Именно поэтому одних мы называем врунами, других фантазерами или реалистами, третьих трусами, четвертых мечтателями.

Вопросы и задания для самопроверки.

1. Почему воображение детей является более живым, но менее богатым, чем воображение взрослых?
2. Какие познавательные психические процессы поставляют «материал» для работы воображения, а какие изменяют его направленность и содержание?
3. Как вы понимаете замещающую функцию воображения?
4. Какие характеристики воображения связаны с продуктивностью творческой деятельности?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.

2. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.

3. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.

4. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

6. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский // Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 598 с.

2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.

3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 434 с.

4. Натадзе, Р. Г. Воображение как фактор поведения [Текст] / Р. Г. Натадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1972. – 344 с.

5. Психологические исследования творческой деятельности [Текст] / отв. Ред. О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1975. – 256 с.

6. Экман, П. Почему дети лгут? [Текст] / П. Экман. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 272 с.

Глава 10. МЫШЛЕНИЕ

Понятие о мышлении. Содержание и функции мышления

Существуют различные определения понятия «мышление».

Мышление (по определению С.Л. Рубинштейна) – это *опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности.* По мнению С.Л. Рубинштейна, задача мышления заключается в том, чтобы выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации. Всякое мышление совершается в обобщениях. Оно всегда идет от единичного к общему и от общего к единичному. Мышление - это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному.

К.К. Платонов и Г.Г. Голубев определяют мышление как *процесс отражения общих свойств предметов и явлений, нахождения закономерных связей и отношений между ними.* Иными словами, мышление – это обобщенное и опосредованное отражение действительности.

Таким образом, ими отмечаются основные признаки мышления: обобщенность и опосредованность. Обобщенность означает, что в результате человек получает информацию, являющуюся следствием переработки многочисленных сведений, полученных от разных объектов, и суммирующую в сжатой форме существенные признаки этих объектов. Второй признак – опосредованное отражение действительности - означает, что мышление позволяет выявить и понять то, что непосредственно не действует на анализаторы и становится доступным только благодаря косвенным признакам. Мышление человека происходит посредством понятий, каждое из которых выражается посредством слов, речи.

Специфическим содержанием мышления является понятие. **Понятие** - это *опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на*

раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений. Формой существования понятия является слово.

Виды и свойства мышления

Традиционно выделяются три вида мышления: словесно-логическое, наглядно-действенное, наглядно-образное. О.К. Тихомиров так описывает особенности этих видов мышления. Мышление рассуждающее, мышление *словесно-логическое* – один из основных видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций, существующих, функционирующих на базе языка, языковых средств. Второй вид мышления – *наглядно-действенное*; оно существует у человека и у высших животных. Основная характеристика наглядно-действенного мышления отражена в названии: решение задачи осуществляется с помощью реального преобразования ситуации и наблюдаемого двигательного акта. В психологии выделяется также как самостоятельный вид *образное* (или *наглядно-образное*) мышление. Функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию; с конкретизацией общих положений. С помощью образного мышления более полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременное видение предмета с нескольких точек зрения. Очень важная особенность образного мышления - установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа.

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление образуют этапы развития мышления в онтогенезе, в филогенезе. В настоящее время в психологии убедительно показано, что эти три вида мышления сосуществуют и у взрослого человека и функционируют при решении различных задач.

По характеру связи с практикой выделяются *практическое* мышление, совершающееся в практической деятельности и направленное на решение частных конкретных задач, и *теоретическое*, связанное в основном с нахождением общих закономерностей.

В.Д. Шадриков в качестве свойств мышления, характеризующих особенности протекания мыслительных процессов и обеспечивающих продуктивность умственной деятельности, приводит следующие:

- *гибкость* (подвижность) мыслительных процессов, связанная с изменением аспектов рассмотрения предметов, явлений, их свойств и отношений, с умением изменить намеченный путь решения задачи, если он не удовлетворяет тем условиям, которые вычленяются в процессе решения и не могут быть учтены с самого начала, проявляющаяся в активном переструктурировании исходных данных, понимании и использовании их относительности;
- *темп развития* мыслительных процессов, определяемый минимальным числом упражнений, необходимых для обобщения принципа решения;
- *быстрота* мышления – скорость протекания мыслительных процессов;
- *самостоятельность* мышления – умение увидеть и поставить новый вопрос, а затем решить его своими силами;
- *экономичность* мышления, определяемая числом логических ходов (рассуждений), посредством которых усваивается новая закономерность;
- *широта ума* – умение охватить широкий круг вопросов в различных областях знания и практики;
- *глубина* ума – умение вникать в сущность, вскрывать причины явлений, предвидеть последствия;
- *последовательность* мысли – умение соблюдать строгий логический порядок в рассмотрении того или иного вопроса;
- *критичность* мышления – качество, позволяющее осуществлять

строгую оценку результатов мыслительной деятельности, находить в них сильные и слабые стороны, доказывать истинность выдвигаемых положений.

Вместе с тем В.Д. Шадриков отмечает, что большинство так называемых качеств ума относится не столько к характеристикам продуктивности собственно мыслительной деятельности, сколько к свойствам личности более высокого уровня, обусловливающим продуктивность познавательной деятельности в целом.

Мышление как деятельность

А.Н. Леонтьев рассматривает процесс мышления в системе общего представления о человеческой деятельности. Он отмечает, что мышление - это человеческая деятельность, а «не прибавка к ней и не сторона ее». Но при этом мышление - это особая деятельность, которую мы называем «познавательной».

Когда речь идет о «познавательной деятельности», это значит, что такая деятельность отвечает тому или другому познавательному мотиву. Познавательный мотив придает мыслительной деятельности известный смысл для субъекта, «личностный смысл». Значит, эта деятельность, также как и другие виды человеческой деятельности, является сложно регулируемой, в частности, она регулируется (именно потому, что она мотивирована) и со стороны так называемых «субъективных регуляторов». В отличие от какой-либо другой деятельности, мыслительная деятельность еще регулируется эмоционально, аффективно.

Характеризуя мотивацию, А.Н. Леонтьев имеет в виду и лежащую за мотивом потребность, которая в мотиве и находит свое развитие, свое содержание, содержательную характеристику.

А.Н. Леонтьев отмечает, что первоначально познавательный мотив присутствует в мышлении в диффузной форме, прежде возникает *познавательная цель*. Порождение мышления и есть порождение познавательных целей, *целеобразование*. И лишь затем эта цель, а

соответственно, и действие, отвечающее цели, может превращаться в мотив. Цель начинает приобретать мотивирующую функцию. Таким образом, мышление порождается сначала в ранге действия, в ранге целенаправленного процесса и в недрах практического действия. Затем мотив сдвигается на цель, отсюда возможна трансформация действия в самостоятельную деятельность: со своим мотивом, который может занимать очень высокое место в общей иерархии мотивов человеческой жизни.

Особенностью мыслительного действия является, по мнению А.Н. Леонтьева, то, что оно происходит при неполных условиях. А.Н. Леонтьев отмечает, что в действии мышления, как и в целом в мыслительной деятельности, существует специфика: в познавательных задачах существуют два решения: одно решение - открытие условий, другое - их использование и выполнение решения.

К.К. Платонов и Г.Г. Голубев рассматривают мыслительное действие как акт мышления, при котором решается элементарная задача, неразложимая на более простые и имеющая ряд этапов.

По мнению С.Л. Рубинштейна, всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта заключает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотнесенную с условиями, которыми она задана. Направляясь на ту или иную цель, на решение определенной задачи, всякий реальный мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с *проблемы или вопроса*, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи.

Разрешение задачи является завершением мыслительного процесса, мыслительного действия. Весь процесс мышления в целом представляется сознательно регулируемой операцией. Осознание стоящей перед мышлением задачи определяет все течение мыслительного процесса. Он совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающиеся таким образом проверка, критика, контроль характеризуют мышление как сознательный процесс.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что специфичным для мышления как мыслительного процесса остается его направленность на решение проблемы или задачи; специфичным для мысли как содержания мышления является обобщенное отражение все более существенных сторон бытия в понятиях, суждениях и умозаключениях, каждое из которых ведет к познанию человеком все более глубокой объективной связи мира.

С.Л. Рубинштейн рассматривает следующие фазы мыслительного процесса.

Начальной фазой мыслительного процесса является более или менее отчетливое *осознание проблемной ситуации*. Далее, от осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению.

Решение задачи совершается различными и очень многообразными способами – в зависимости, прежде всего, от характера самой задачи. Условно можно выделить два вида задач по характеру их решения: 1) задачи, для решения которых все данные заключены в наглядном содержании самой проблемной ситуации (простейшие механические задачи, требующие учета лишь простейших внешних механических и пространственных соотношений – задачи так называемого наглядно-действенного или сенсомоторного интеллекта); для решения таких задач достаточно бывает по-новому соотнести наглядные данные и переосмыслить ситуацию. 2) задачи, для решения которых необходимо привлечение в качестве предпосылок

теоретических знаний, обобщенное содержание которых далеко выходит за пределы наглядной ситуации. В данном случае можно обозначить следующие фазы решения задачи.

Первый шаг в таком случае заключается в отнесении, сначала очень приблизительном, возникающего вопроса или проблемы к некоторой области знания. Далее, внутри первоначально намеченной сферы совершаются дальнейшие мыслительные операции, дифференцирующие тот круг знаний, с которым соотносится данная проблема. Если знания добываются в процессе мышления, то и процесс мышления в свою очередь предполагает уже наличие какого-то знания; если мыслительный акт приводит к новому знанию, то какие-то знания в свою очередь всегда служат опорной точкой для мышления. Решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения.

Эти положения выступают иногда в виде правил, и решение задачи совершается в таком случае путем применения правил. Применение или использование правила для решения задачи включает две различные мыслительные операции. Первая, часто наиболее трудная, заключается в том, чтобы определить, какое правило должно быть привлечено для решения данной задачи, вторая – в применении определенного уже данного общего правила к частным условиям конкретной задачи. С.Л. Рубинштейн отмечает, что решающие задачу не осознают и не формулируют его, хотя бы мысленно, как правило, а пользуются совершенно автоматически установившимся приемом. Также им отмечается существенная роль автоматизированных схем действия – специфических «навыков» мышления – в реальном мыслительном процессе. Оформленные в виде правил положения мысли и автоматизированные схемы действия не только противоположны, но и взаимосвязаны в процессе мышления. Роль навыков, автоматизированных схем действия в реальном мыслительном процессе особенно велика именно в тех областях, где имеется очень обобщенная рациональная система знания.

Например, очень значительна роль автоматизированных схем действия при решении математических задач.

На следующем этапе возникает *гипотеза*. Наметившееся решение осознается как гипотеза в том случае, если перед человеком возникает вопрос: не расходится ли намечающееся решение с остальными условиями? Когда перед мыслью встает этот вопрос, который возобновляет исходную проблему на новой основе, наметившееся решение осознается как гипотеза. Решение некоторых, особенно сложных, задач совершается на основе таких гипотез. Осознание наметившегося решения как гипотезы, т.е. как предположения, порождает потребность в его проверке. Эта потребность становится особенно острой, когда на основе предварительного учета условий задачи перед мыслью встает несколько возможных ее решений или гипотез. Чем богаче практика, чем шире опыт и организованнее система знаний, в которой эта практика и этот опыт обобщены, тем большим количеством контрольных инстанций, опорных точек для проверки и критики своих гипотез располагает мысль.

Далее совершается тщательное взвешивание всех доводов за и против своих гипотез, и они подвергаются всесторонней *проверке*. На данном этапе важной является степень критичности ума. Когда эта проверка заканчивается, мыслительный процесс приходит к завершающей фазе – к окончательному в пределах данного мыслительного процесса суждению по данному вопросу, фиксирующему достигнутое в нем решение проблемы. Затем результат мыслительной работы спускается более или менее непосредственно в практику. Она подвергает его решающему испытанию и ставит перед мыслью новые задачи – развития, уточнения, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы.

По мнению А.Р. Лурии, который рассматривал мышление как процесс решения задач, большинство мыслительных операций не определяется однозначным алгоритмом, человек, поставленный перед сложной задачей, должен сам найти путь ее решения, отбросив неправильные логические ходы

и выделив правильные. Такой характер носит *творческое мышление*, необходимость в котором возникает при решении любых сложных задач.

А.Р. Лурия предлагает модель вербально-логического интеллектуального действия, которая заключается в следующем. Задача всегда ставит перед субъектом цель, которая сформулирована в вопросе. Этот вопрос сам не заключает в себе ответа. Цель дана в определенных условиях, и субъект, решающий задачу, должен ориентироваться в ее условии, выделить из содержания самое важное, сопоставив входящие в его состав части. Такая работа, служащая ориентировочной основой интеллектуального действия, позволяет создать гипотезу того пути, по которому должно идти решение – стратегию решения, его общую схему. Определив стратегию, решающий задачу может обратиться к выделению частных операций, которые всегда должны оставаться в пределах общей стратегии и последовательность которых он должен строго соблюдать. Эти операции могут оставаться относительно простыми, но иногда приобретают сложный характер и состоят из цепи последовательных звеньев (которые решающий должен хранить в своей «оперативной памяти»), приводят к определенному результату. Решающий должен сличить этот результат с исходным условием, и лишь в том случае, если результат соответствует условию, закончить действие. В том случае, если соответствия нет – начать действие снова, пока нужное согласование результата с исходным условием не будет достигнуто. Весь процесс решения должен быть детерминирован основной задачей и не выходить за пределы ее условия.

А.Р. Лурия выделяет факторы, которые включены в решения задач и являются основными условиями полноценной интеллектуальной деятельности и исключение которых приводит к нарушению ее нормального течения.

Первым из таких факторов является установление прочного *логического отношения* между условием и конечным вопросом, сохраняющим доминирующее значение вопроса задачи; без этого условия

место избирательной системы операций, подчиненных вопросу, могут занять неизбирательные ассоциации, выбор из многих возможных альтернатив станет невозможным, и интеллектуальная деятельность, потеряв свой смысл, распадется.

Вторым фактором, определяющим сохранность интеллектуальной деятельности, является *предварительная ориентировка* в условиях задачи, предполагающая возможность одновременного (симультанного) обозрения всех составных элементов условия и позволяющая создать общую схему решения задачи. Устранение этого фактора неизбежно приведет к тому, что вся логическая система, включенная в условие задачи, распадется на отдельные фрагменты, и решающий попадет под влияние связей, импульсивно возникающих из этих фрагментов.

Третий из этих факторов, который условно можно назвать «динамическим», заключается в *торможении преждевременных* импульсивно возникающих *операций*, которое совершенно необходимо для успешного осуществления всей стратегии решения задач.

Четвертым фактором является механизм *сличения* результатов действия с исходным условием, который может рассматриваться как разновидность механизма «акцептора действия».

Таким образом, по мнению А.Р. Лурии, понять механизм мышления можно только, если рассматривать его как целостный динамический акт. В качестве его этапов выделяются ориентировки в условиях задачи; формирование общей схемы решения, путем выбора одного из альтернативных путей ее решения; подбор соответствующих средств и операций, адекватных реализации общей схемы решения задачи; собственно решение задачи или нахождение ответа на поставленный задачей вопрос, наконец, сличение полученного результата с исходными условиями задачи. Вся мыслительная деятельность разворачивается на основе мотивации, делающей задачу актуальной для субъекта. Результаты нейропсихологических исследований показали, что за каждый этап решения

задачи отвечают вполне определенные, различные по локализации отделы головного мозга.

Мыслительные операции

По мнению С.Л. Рубинштейна, наличие проблемной ситуации, с которой начинается мыслительный процесс, всегда направленный на разрешение какой-нибудь задачи, свидетельствует о том, что исходная ситуация дана в представлении субъекта неадекватно, в несущественных связях. Для того чтобы в результате мыслительного процесса разрешить задачу, нужно прийти к более адекватному познанию.

К такому все более адекватному познанию своего предмета и разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса.

Основными мыслительными операциями являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение. Все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления - «опосредования», т. е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений.

Сравнение заключается в сопоставлении вещей, явлений, их свойств, раскрытии посредством этого их сходства и различий. Выявляя сходство одних и различия других вещей, сравнение приводит к их классификации. Сравнение является часто первичной формой познания: вещи сначала познаются путем сравнения. Это вместе с тем и элементарная форма познания. Сходство и различие, основные категории рассудочного познания, выступают сначала как внешние отношения. Более глубокое познание требует раскрытия внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Это осуществляется другими сторонами мыслительного процесса или видами мыслительных операций - прежде всего анализом и синтезом.

Анализ - это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленяем явления из тех случайных несущественных связей, в которых

они часто даны нам в восприятии. *Синтез* восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. Анализ расчленяет проблему; синтез по-новому объединяет данные для ее разрешения.

Анализ и синтез не исчерпывают собой всех сторон мышления. Существенными его сторонами являются абстракция и обобщение.

Абстракция – это выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента явления или предмета, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных.

Абстракция, как и другие мыслительные операции, зарождается сначала в плане действия. Абстракция в действии, предшествующая мысленному отвлечению, возникает в практике, поскольку действие неизбежно отвлекается от целого ряда свойств предметов, выделяя в них прежде всего те, которые имеют более или менее непосредственное отношение к потребностям человека, то, что существенно для практического действия.

Другой существенной стороной мыслительной деятельности являются обобщения.

Обобщение – это выявление для группы объектов, явлений их наиболее существенных признаков, черт, определяющих их наиболее значимые характеристики.

Обобщение, или генерализация, также зарождается в плане действия, т.к. индивид одним и тем же генерализованным действием отвечает на различные раздражения и производит их в разных ситуациях на основании общности лишь некоторые их свойств. В различных ситуациях одно и то же действие вынуждено часто осуществляться посредством разных движений, сохраняя при этом, однако, одну и ту же схему. Такая схема является прототипом понятия.

Абстракция и обобщение, в своих первоначальных формах укорененные в практике и совершающиеся в практических действиях,

связанных с потребностями, в своих высших формах являются двумя взаимосвязанными сторонами единого познавательного процесса.

Формы мыслительной деятельности

Познание объективной реальности в ее существенных свойствах и закономерностях совершается в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Понятие – это отражение общих и существенных свойств предметов и явлений действительности. Каждое понятие представляет собой обобщенный образ объективного мира.

Давая характеристику понятию, следует отметить особенности понятия и представления. Понятие и представление связаны друг с другом, но вместе с тем между ними существуют отличия: представление образно-наглядно, а понятие не наглядно; представление связано более или менее непосредственно с наглядной единичностью, отражает явление в его более или менее непосредственной данности, а в понятии преодолевается ограниченность явления и раскрываются его существенные стороны в их взаимосвязи. В реальном процессе мышления представление и понятие взаимосвязаны и представлены в некотором единстве.

Суждение – это основной, простейший акт мышления, отражающий связи предметов и явлений или тех или иных признаков. Оно формулирует некоторый предварительный итог мыслительного процесса. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, в психологическом плане суждение – это некоторое действие субъекта, которое исходит из определенных целей и мотивов, побуждающих его высказать или принять. Суждение заключает в себе социальный аспект и первично формируется в действии, выражает отношение субъекта к чему-либо. Суждение является исходным и конечным пунктом рассуждения. Рассуждение – это работа мысли над суждением.

Умозаключение – это система суждений; оно состоит в образовании нового суждения из нескольких других суждений посредством рассуждения. Основная ценность умозаключения состоит в том, что выводится объективное знание, которое в исходном положении не дано.

Теории мышления

В рамках основных психологических школ и направлений складывались различные представления о мышлении, его содержании.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, психология мышления стала специально разрабатываться лишь в XX в. Преобладавшая до этого времени *ассоциативная* психология исходила из положения о том, что все психические процессы протекают по законам ассоциации и все образования сознания состоят из элементарных чувственных представлений, объединенных посредством ассоциаций в более или менее сложные комплексы. Представители ассоциативной психологии не видели поэтому необходимости в специальном исследовании мышления: они по существу конструировали его из предпосылок своей теории. Понятие отожествлялось с представлением и трактовалось как ассоциативно связанная совокупность признаков: суждение - как ассоциация представлений; умозаключение - как ассоциация двух суждений, служащих его посылками, с третьим, которое выводится из него. Основной закон ассоциаций формулировался так: ассоциация тем прочнее и вернее, чем чаще она повторяется. Выделялось четыре вида ассоциаций: 1) по сходству, 2) по контрасту, 3) по близости во времени или в пространстве, 4) по отношению (причинность, присущность). Закономерности ассоциаций исследовались в работах Д. Гартли, Дж. Пристли, Дж.С. Милля, Д. Милля, А. Бэна, Т. Цигена и др. Представители данного направления различались между собой как в трактовке вопроса о зависимости ассоциаций от связей в предметном мире и их отношения к деятельности мозга, так и в трактовке отдельных видов ассоциаций. Однако их объединяло главное: ассоциация признавалась в качестве основной структурной единицы психического, она использовалась и как объяснительный принцип.

О.К. Тихомиров говорит о том, что психология мышления в этот период еще не выделилась в качестве самостоятельного раздела

психологической науки. На этом этапе развития научных знаний еще не было представления о мышлении как особой форме деятельности субъекта.

По мнению С.Л. Рубинштейна, ассоциативная теория сводит содержание мысли к чувственным элементам ощущений, а закономерности его протекания - к ассоциативным законам. Оба эти положения несостоятельны. Мышление имеет свое качественно специфическое содержание и свои качественные специфические закономерности протекания. Специфическое содержание мышления выражается в понятиях; понятие же никак не может быть сведено к простой совокупности ассоциативно связанных ощущений или представлений. Точно так же и закономерности протекания мыслительного процесса не сводимы к ассоциативным связям и законам, определяющим протекание ассоциативных процессов (законы ассоциации по смежности в пространстве и во времени).

Представители *вюрцбургской школы* (О. Кюльпе, Н. Ах, К. Марбе и др.) в противоположность ассоцианионизму рассматривали мышление как внутреннее действие (акт). О.К. Тихомиров отмечает, что они понимали мышление как акт усмотрения отношений. Под отношением понималось «все, что не имеет характера ощущений», все разнообразие категориальных синтезов, вся система категорий. Усмотрение отношений считалось до некоторой степени независимым (с психологической точки зрения) от восприятия членов этого отношения. Было констатировано, что процесс понимания (то есть мышления) происходит без существенной поддержки случайно всплывающих чувственных представлений, т.е. без*о*бразен. Вюрцбургская школа выделила мышление в самостоятельную деятельность и оторвала ее от практической деятельности, языка и чувственных образов.

Идеи Вюрцбургской школы были в определенной степени развиты в работах О. Зельца, понимавшего мышление как функционирование интеллектуальных операций.

По мнению О.К. Тихомирова, О. Зельц рассматривал и исследовал мышление как процесс, который последовательно развертывается во

времени, в котором предыдущие его стадии подготавливают и обусловливают последующие этапы, с постоянным возвращением к условиям задачи. Он выделял этапы мыслительной деятельности как процесса решения задач.

О. Зельц так описывает решение задачи и его средства: стремление к решению задачи представляет раздражитель, которым может быть возбужден ряд специфических реакций. Специфическими реакциями называются реакции, которые в отдельности или вместе с другими служат для разрешения задачи, - это операции; причем в зависимости от задачи могут возникать интеллектуальные операции, или моторные операции (движения), или операции и того и другого рода. Для каждой отдельной операции точно определено специфическим возбуждающим раздражителем ее место внутри целостной операции так, что обеспечен строгий порядок всего процесса. Отдельные операции в соответствии с их функцией при выполнении задачи О. Зельц называет методами решения.

В.В. Петухов описывает психологическую структуру решаемой задачи с позиций О. Зельца. Она представляет собой «схематически антиципирующий комплекс». Схема комплекса располагает элементы задачи в иерархию по двум уровням: чувственных представлений и их отношений. Основа решения задачи – это прошлый опыт субъекта, содержащий схемы понимания существенных отношений между предметами. В процессе решения задача выступает для субъекта как незавершенная комплексная структура. Еще не определенный (не найденный) результат по схеме комплекса антиципируется (предвосхищается субъектом) через осознание (усмотрение) им отношения. Сознаваемая операция восполнения комплекса, т.е. нахождение результата, и становится для субъекта методом решения задачи. Объясняется же решение готовностью субъекта к актуализации заданного отношения – центральной части комплекса, т.е. к переходу этого отношения из прошлого опыта в актуальный.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, взгляды представителей вюрцбургской школы изменялись, эволюционировали. Они начинали с утверждений о без*о*бразном характере мышления (О. Кюльпе, Х. Дж. Уатт, К. Бюлер в ранних своих работах), а затем выявили и даже специально подчеркнули роль наглядных компонентов в процессе мышления (тот же К. Бюлер в позднейших своих работах, О. Зельц). Однако наглядность была при этом насквозь интеллектуализована, наглядные представления были превращены в лишенные самостоятельной чувственной основы пластичные орудия мышления; таким образом, принцип интеллектуализации реализовался в новых формах.

По мнению О.К. Тихомирова, в трудах представителей направления *гештальтпсихологии* (М. Вертхаймера, В. Келера, К. Коффки, К. Дункера), выступившего с критикой ассоциационизма, был выделен новый аспект мышления. Основным объектом экспериментального изучения у представителей данного направления было восприятие, затем некоторые выводы были перенесены на изучение мышления.

Как утверждал С.Л. Рубинштейн, К. Коффка попытался наметить теорию мышления с позиций гештальтпсихологии: в противоположность представителям вюрцбургской школы, доказывавшим, что отношения составляют существенное содержание мышления, не сводимое к наглядному содержанию тех членов, между которыми они устанавливаются (А. Грюнбаум), Коффка сводит отношения к структурности наглядного содержания.

Основное положение теории мышления К. Коффки заключается в том, что мышление – это не оперирование отношениями, а преобразование структуры наглядных ситуаций. Исходная ситуация, в которой возникает проблема, - это в своем наглядном содержании неуравновешенное поле, в котором имеются незаполненные места. Вследствие этого в проблемной ситуации создается напряжение, которое вызывает переход данной неустойчивой наглядной ситуации в другую. Посредством

последовательного ряда таких переходов происходит преобразование, т. е. изменение структуры, исходного наглядного содержания, которое и приводит к решению задачи. Задача оказывается решенной в результате того, что решающий видит содержание исходной ситуации под конец по-иному, чем вначале.

Анализируя работы психологов этой школы, О.К. Тихомиров пишет, что В. Келер, проводя исследования интеллектуального поведения антропоидов, определил механизм «разумного» (в противоположность случайному) решения задачи, который заключается в следующем: в оптическом поле организма существенные элементы ситуации образуют единое целое, гештальт; элементы ситуации, входя в этот гештальт, приобретают новое значение, зависящее от того места, которое они занимают в гештальте (подобно сенсорным структурам); образование гештальтов из существенных элементов ситуации совершается под влиянием некоторого напряжения, возникающего у организма в проблемной ситуации. При исследовании мыслительной деятельности человека (М. Вертхаймер, К. Дункер и др.) были сформулированы подобные положения. Решение задачи заключается в том, что части проблемной ситуации начинают восприниматься в новых отношениях. Проблемная ситуация переструктурируется, в результате чего предметы поворачиваются новыми сторонами, обнаруживают новые свойства. Сущность решения задачи заключается в раскрытии нового свойства объекта, детерминированного восприятием его в новых отношениях. Решение задачи выступает как гештальт, как целостное образование, которое определяет конкретные шаги.

К. Дункер дает следующее определение мышления: это процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации приводит к адекватным ответным действиям. Мышление характеризуется следующим: 1) так называемым исследованием проблемной ситуации и 2) наличием задачи. В проблемной ситуации обязательно чего-то недостает (иначе она была бы не

проблемной, а простой ситуацией), и это недостающее звено должно быть найдено с помощью мыслительного процесса.

К. Дункер описывает и процесс мышления: вначале происходит постижение проблемной ситуации – т.е. она должна быть воспринята субъектом как целое, заключающее в себе определенный конфликт – это основа мышления; первая стадия – «проникновением в конфликтные условия проблемной ситуации»; «проникновение» в проблемную ситуацию заканчивается принятием функционального решения; вторая и последняя стадия - это процесс реализации (или исполнения) функционального решения, выбор того, что действительно нужно для решения.

О.К. Тихомиров, характеризуя особенности взглядов гештальтистов, утверждает, что если представители ассоциационизма пытались вывести решение задач непосредственно из прошлого опыта (его актуализации), то гештальтисты, напротив, не отрицая прошлого опыта, видели решающий фактор в организации условий задачи, подчеркивали, что само по себе наличие достаточного прошлого опыта еще не обеспечивает решения задачи.

В середине XX века оформился еще один подход к пониманию мышления, который явился продуктом развития вычислительной техники и ее программного обеспечения, – *когнитивная психология*. Он оформился в зарубежной (прежде всего американской) психологии. Для когнитивной психологии характерна в целом синтетическая установка, стремление преодолеть ограниченность изолированного рассмотрения мышления, восприятия, памяти, внимания.

Представители этого направления оперируют понятием *«ментальная репрезентация»* для характеристики процесса познания.

Как отмечает В.Н. Дружинин, исходным было представление о психической (внутренней, ментальной) репрезентации как отражении некоторых качеств внешнего мира.

Так, в рамках *информационного подхода*, являющегося исторически первым, рассматривающим ментальную репрезентацию, принималось

допущение принципиальной аналогичности процессов психического функционирования и процессов переработки информации. Из этого допущения следовало, что содержание понятия репрезентации тождественно понятию отражения. Таким образом, информация на входе кодируется, затем сигнал передается (при передаче возможны нарушения) и далее декодируется принимающим устройством. Репрезентацией назывался результат такой декодировки (Шеннон, Винер). В данной схеме, доминирующей вплоть до 70-х годов XX века, ментальная репрезентация сводилась к декодированному содержанию или к отображению в психике сенсорного входа.

Считалось, что целью переработки (кодирования и декодирования) является получение адекватной репрезентации (отображения) в психике воспринимающего организма информации о внешнем мире.

У. Найссер при рассмотрении процесса восприятия использует понятия «схема» для обозначения внутренних репрезентаций как главной когнитивной структуры восприятия, используя при этом понятие «формат». Форматы определяют, к какому виду должна быть приведена информация, чтобы можно было дать ей непротиворечивую интерпретацию. Автор проводит аналогии между когнитивной картой и ориентировочной схемой и акцентирует внимание на том, что это активная, направленная на поиск информации структура. Перцептивные схемы – это планы сбора информации об объектах и событиях, получения новой информации для заполнения формата. Понятие сбора информации является центральным в его рассуждениях.

Рассматривая ментальную репрезентацию в качестве формата кодирования информации, Т.А. Ребеко в своем исследовании подразделяет все современные когнитивные теории, оперирующие этим понятием, на два класса: те, в которых используется один формат (общий принцип) ментальной репрезентации (например, признаковые модели), где структурными единицами, посредством которых описывается ментальная репрезентация, являются признаки (А. Коллинз, К. Квиллиан, А. Тверски,

И. Смит); модели сети, коннекционистские модели (Дж. МакКлелланд, Дж. Кохен)), и те, в которых таких форматов несколько (например, два: прежде всего данное понимание развивалось в исследованиях памяти – эпизодической и семантической (И. Тульвинг, П. Граф, Ст.М. Косслин, А. Пайвио). Первая дает информацию о событиях в конкретном временном и пространственном контексте, т.е. имеет автобиографическое описание, вторая – самое общее представление о мире). При этом под ментальными репрезентациями понимаются «структурные элементы системы переработки информации, к которым прилагаются некоторые операции» (Ребеко Т.А., 1998, с. 29). Формат ментальной репрезентации задается посредством структурных единиц и операций над ними, которые одновременно с этим являются единицами описания, относящимися к модели репрезентации.

При этом в качестве общих принципов ментальной репрезентации, как указывает Е.А. Сергиенко, рассматриваются амодальные и модальные коды, которые интерпретируются как механизмы переработки соответственно образной и вербальной информации. Амодальные (глобальные) коды осуществляют обработку информации по принципу типизации, тогда как модальные (аналитические, локальные) коды работают по принципу классификации.

Б.М. Величковский, анализируя различные теории когнитивной психологии, пишет о репрезентациях как о составляющих памяти человека и о том, что использование ее содержания предполагает категориальную организацию, фиксирующую принадлежность понятия к некоторому семантическому классу. Значимым в исследованиях когнитивной психологии и психологии в целом в последнее время становится изучение основных категорий обыденного сознания («здравого смысла»), поскольку наше понимание прямо определяется имеющимися у нас концептуальными структурами. Особую роль в функционировании концептуальных структур при этом играют относительно устойчивые, обобщенные структуры опыта, которые позволяют предвосхищать порядок развития событий, их

содержание и внутреннюю связь, а также предвидеть изменения вида объектов и окружения при собственных действиях. Концептуальные структуры психики, к которым относятся репрезентации, описываются как особый уровень когнитивной организации, фиксирующий индивидуальный вариант «модели мира», ориентирующей деятельность в типичных условиях. Чаще всего в качестве родового имени этих глобальных структур знания выступает термин «схема».

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каковы основные признаки и функции мышления?
2. Охарактеризуйте основные виды мышления.
3. Каковы основные свойства мышления?
4. Каковы особенности мышления как деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева?
5. Охарактеризуйте особенности мыслительного процесса, опираясь на взгляды С.Л. Рубинштейна.
6. Каковы основные фазы протекания мыслительного процесса, по мнению С.Л. Рубинштейна?
7. Каковы основные этапы решения задачи, по мнению А.Р. Лурии?
8. Дайте характеристику основных мыслительных процессов.
9. Каковы основные формы мыслительной деятельности и их особенности?
10. Охарактеризуйте понимание мышления в ассоциативной психологии.
11. Каково понимание мышления представителями вюрцбургской школы?
12. Охарактеризуйте особенности представлений о мышлении в гештальтпсихологии.
13. В чем особенности в понимании процесса мышления О. Зельца и К. Дункера?
14. В чем особенность в понимании мышления представителями когнитивной психологии?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд. - М. : Академия, 2010. – 511 с.

2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии. / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

3. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.

4. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская. – М. : Академия, 2010. – 381 с.

5. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б.А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.

6. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб.

заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

.

Дополнительная литература

1. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: [Текст] : в 2 т. / Б. М. Величковский. – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. - Т. 2 : Когнитивная наука: Основы психологии познания. – 2006. – 448 с.
2. Когнитивная психология [Текст] : учебник для вузов ; под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
3. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 2000. – 509 с.
4. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
5. Ментальная репрезентация: динамика, структура [Текст] / под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Барабанщикова. – М. : ИП РАН, 1998. – 320 с.
6. Найссер, У. Познание и реальность [Текст] / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
7. Платонов, К. К. Психология [Текст] : учеб. пособие / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая шк., 1977. – 247 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
9. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] / О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1984. – 374 с.
10. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Изд-во Аспект Пресс, 2007. – 328 с.
11. Хрестоматия по общей психологии. Субъект познания [Текст] / отв. ред. В. В. Петухов. – М. : РПО, 1998. – 515 с.

Глава 11. РЕЧЬ

Язык и речь

Человеческая речь возникла для организации взаимодействия между людьми и с окружающим миром. Появление речи изменило всю психическую деятельность, речь стала включаться в процесс отражения действительности, регуляцию поведения человека, дала возможность осуществлять полноценную коммуникацию.

Основная форма взаимодействия между людьми – словесная.

Слово, как известно, является единицей **языка**. Язык в жизни человека выполняет, как минимум, две важнейшие функции: а) функцию обозначения, обеспечивающую предметную отнесенность тех или иных слов, и б) функцию значения, которая необходима для анализа, обобщения, абстрагирования, выявления связей между предметами. Само значение имеет сложное строение, поскольку представляет собой систему связей, соответствующую ситуации, в которой то или иное слово используется. В связи с этим любое слово имеет несколько объективных значений, применяющихся в различных ситуациях, а также несколько смыслов, которые имеют и субъективный характер.

Значение слова – объективно сложившаяся система всех объяснений, толкований, использований и нюансов данного слова, его связей и отношений с другими словами. Система значений собственно и проявляется в форме *знания* человека.

Смысл слова – индивидуальное, субъективное значение слова, которое наиболее соответствует контексту, реальной ситуации, практике, самой личности. Смысл выражается посредством выбора значений из всех известных человеку. В привычной обстановке этот процесс происходит неосознанно, в трудных ситуациях возникает сложная мыслительная проблема подбора слова.

Индивидуальное соотношение смыслов и значений проявляется в смысловом пространстве и специфике речи каждого человека. Это обусловливает то, насколько мы понимаем или не понимаем друг друга, а также дает нам возможность по характеру речевых суждений человека делать предположения и выводы об особенностях его личности.

Смысло-речевые изменения возникают при некоторых болезнях (например, велеречивость шизофреника), они также характерны для состояний измененного сознания и сна.

Слово может характеризоваться *эмоциональной окраской,* отражающей субъективное переживание, которое связано у личности с данным словом, что также может приводить к изменению смысла слова как у того, кто его произносит, так и того, кто его слушает.

Употребление слова и есть выбор нужного смысла из всех возможных значений слова.

Слово является и средством формирования понятий, основой движения мысли. У каждого человека слова характеризуются индивидуальным своеобразием, поскольку в течение жизни у человека складывается индивидуальная система связей, стоящих за словом-понятием, формируется индивидуальное сочетание наглядно-образных и логических связей.

Общая характеристика речи

Для выражения мысли используется связь между словами (синтагма), которая представляется в форме предложения (высказывания), поэтому основной единицей ***речи*** как процесса передачи информации, пользующегося средствами языка, выступает *высказывание*.

Язык, таким образом, можно рассматривать как объективную систему кодов, а речь – как психический процесс передачи и формулирования мысли.

Можно выделить две *формы речи*:

- *передачу информации* (общение), которая может проявляться как в *экспрессивной* (собственной передача информации), так и в *импрессивной* (восприятие речевой информации) форме ;

- речь как *орудие мышления*.

Как и у языка, у речи как сложного психического процесса можно выделить свои *функции*. Разные авторы предлагают различные перечни функции речи. К ним относят коммуникативную, обеспечивающую, или реализующую, общение; экспрессивную, позволяющую выразить свое отношение к объекту, ситуации, другому человеку; функцию сигнализации, или номинативную, (каждое слово обозначает предмет, в том числе и абстрактное явление); функцию обобщения, позволяющую соотнести со словом целый класс предметов и явлений, отличающихся частными особенностями, но имеющих общее значение; функцию передачи опыта; и, наконец, функцию внутреннего опосредования всей психики, включающую речь как механизм в другие психические процессы.

Выделяют несколько *видов речи*. В зависимости от проявления и назначения различают внешнюю и внутреннюю речь. *Внешняя речь* объективирована. Она может быть слышима, произноситься вслух, такой вид речи называется *устной*; а может кодироваться с помощью графических символов – это *письменная* речь.

Устная, разговорная речь ситуативна. В ее реализации используются, как языковые, так и внеязыковые средства – жесты, мимика, интонации и пр., которые уточняют и дополняют содержание речи, акцентируют важные моменты, придают дополнительный смысл высказываниям.

Письменная речь может быть обращена как к конкретному собеседнику, так и к безличному читателю. А поскольку письменная речь не располагает внеязыковыми средствами, то для ее понимания требуется более развернутое изложение мысли, она должна быть более логичной и систематичной, понятной из собственного смыслового содержания. Таким образом, письменная речь носит контекстный характер.

В том случае, если речь связана с говорением (речепроизнесением), она называется *продуктивной*, если речь касается процессов слушания или чтения, то такой вид речи получил название *рецептивной* речи.

Внутренняя речь – особый вид речи, являющийся механизмом построения мысли. Она не имеет внешних проявлений, является свернутой по форме, и, скорее, ее можно назвать мыслительным компонентом речи. Л.С. Выготский называл внутреннюю речь предикативной: она часто строится по типу конспекта, когда мысль не разворачивается полностью, а намечается только то, о чем надо сказать.

Максимально развернутая внутренняя речь (по П.Я. Гальперину) – внешняя речь про себя (беззвучное, но четкое словесно-понятийное проговаривание), которая, по сути, представляет собой развернутые и объективированные формы мышления, является достоянием нашего сознания.

Однако не следует все-таки отождествлять внутреннюю речь и мышление. В единстве мышления и речи, как пишет С.Л. Рубинштейн, ведущим все-таки является мышление, но оба эти процесса неразрывно связаны.

Иногда внутренняя речь направлена на разговор как бы с воображаемым собеседником, тогда она может быть эмоционально насыщена, что более характерно для внешней речи.

Одним из видов детской речи является так называемая *эгоцентрическая речь* (термин введен Ж. Пиаже) – специфический вид речи, характерный для дошкольников, особенно 3-х лет, который проявляется в том, что ребенок разговаривает как бы с самим собой, не стремясь к пониманию, а, следовательно, непонятно для окружающих. Считается, что эгоцентрическая речь – это промежуточный вариант между внешней и внутренней видами речи, которая является внешней по форме, но внутренней по содержанию. Это, по сути, - начало формирования внутренней речи. Ж. Пиаже считает, что главное условие преодоления детского

эгоцентризма – формирование рефлексивного сознания, необходимого человеку, вступающему во взаимодействие с другими людьми, позволяющему понимать другого, договариваться с ним.

Речь как полноценная психическая функция имеет и собственные *свойства*: содержательность (характеризующая объем выражающейся в речи мысли, зависящий от подготовки говорящего); понятность, которая, в свою очередь, зависит от знаний слушателя, отбора доступного материала говорящим; выразительность, представляющая собой эмоциональную насыщенность речи, которая обеспечивается интонационным аппаратом; действенность, проявляющаяся во влиянии нашей речи на мысли, чувства, поведение другого человека, которая зависит от того, насколько полно мы можем учесть индивидуальные особенности (свои и других людей).

Таким образом, основные функции речи как средства взаимодействия людей друг с другом могут быть реализованы лишь посредством речевого высказывания, проявляющегося в форме предложения. Речевое высказывание имеет сложную структуру.

Структура и формулирование речевого высказывания

Первым и важнейшим компонентом речевого высказывания является *мотив.* Речь может регулироваться различными мотивами: мотив-аффективный взрыв, побуждающий высказаться срочно, без постановки осознанной цели (чаще всего срабатывает в ситуациях, требующих речевой разрядки); требование, желание получить что-то или достичь чего-то; интеллектуальные мотивы, обеспечивающие необходимость узнать «почему?», «зачем?», объяснить действие или ситуацию; мотивы самопознания, уяснения для себя на основе рефлексии и пр.

Вторым компонентом речевого высказывания является собственно *наличие мысли***,** отражающее содержание будущего высказывания (в этом компоненте содержится информация о том, что нужно сказать).

Сложной составляющей речевого высказывания является *внутренняя речь***,** раскрывающая связь звукового образа будущего слова с его понятным,

мысленным значением, своего рода черновик речи; она отрывочна, свернута, предикативна (с преобладанием глагольных форм); осуществляется в психических образах.

Наконец, последним компонентом является *внешняя речь* – материальный, языковой процесс.

Соответственно и формулирование речевого высказывания предполагает включение различных его компонентов более или менее полно в зависимости от вида речевого высказывания.

Полная структура процесса формулирования речевого высказывания такова: мотив (просьба, приказ, сообщение) – возникновение замысла (общего смысла высказывания) – внутренняя речь (перекодирование замысла в развернутую речь) – внешняя речь.

Традиционно выделяются следующие *виды речевого высказывания*:

- устное аффективное;
- устное диалогическое;
- устное монологическое;
- письменное монологическое.

Устная аффективная речь характеризуется отсутствием четкого мотива, есть лишь аффективное побуждение высказаться, в такой речи нет замысла, а соответственно, нет и внутренней речи. Таким образом, структура такого речевого высказывания – свернута: мотив – внешняя речь.

Устная диалогическая речь предполагает наличие мотива, причем мотив может быть включен в поведение и говорящего и слушающего таким образом, что оба партнера всегда знают, о чем идет речь; такое высказывание обязательно предполагает наличие замысла и внутренней речи; внешне высказывания бывают не обязательно развернутыми, часто непонятными без контекста для сторонних лиц; большую роль играют внеречевые факторы общения – интонации, жесты, мимика и пр.

Устная монологическая также имеет сложную и полную структуру. Поскольку собеседник не обязательно знает ситуацию, то важным

требованием является полнота высказывания. Обязательным компонентом является внутренняя речь, позволяющая подобрать такие слова, которые делают речь говорящего понятной слушателям. Выделяют две формы – *речь-драматизация* (прямая речь, с явно выраженными невербальными компонентами) и *эпическая речь* (в ней нет внеязыковых средств, используются полные лексические и синтаксические коды).

Письменная монологическая речь имеет, пожалуй, самую сложную структуру, поскольку в ней нет никаких внеязыковых средств, нет способов получения оперативной обратной связи о том, как и насколько вас поняли.

Речевая деятельность состоит не только из процессов формирования речевого высказывания, но и включает в себя процессы понимания речи другого человека, которые получили название декодирования речевого высказывания.

Декодирование речевого высказывания

Декодирование речи предполагает понимание и дешифровку различных составных элементов речи:

- отдельных слов;
- отдельных фраз;
- общей мысли;
- смысла подтекста;
- мотивов, лежащих в основе поступков, действующих лиц;
- отношения к действующим лицам.

Понимание отдельных элементов и речи в целом зависит от формы, способа передачи мысли, содержания самого высказывания.

К числу основных *трудностей понимания* речи можно отнести следующие:

- недостаточное знание лексики, бедность словаря слушающего или говорящего;

- преобладание у одного из партнеров наглядно-образного мышления, что вызывает затруднения в вербализации мысли или понимании вербализированных смыслов;
- колебание состояний бодрствования: суть высказывания труднее отражается в состоянии усталости или в период врабатываемости;
- речевые инверсии (например, «не могу не сказать») часто вызывают трудность понимания, особенно при недостаточном владении языком говорящего, в частности, русским;
- сравнительные речевые конструкции, которые требуют не только хорошего развития речи, но и достаточно высокого развития мышления.

Развитие речи

До того, как ребенок начинает говорить, он приобретает пассивный фонетический материал, научается понимать чужую речь и овладевает своим голосовым аппаратом.

Ребенок рождается на свет с недостаточно развитым рече-двигательным аппаратом: у него значительно выше, чем у взрослого, расположена гортань, мышцы диафрагмы достаточно слабые, поэтому трудно обеспечить точные артикуляционные движения губ и языка.

Как правило, понимание речи других людей развивается у детей раньше, чем самостоятельная речь. Уже на втором месяце жизни ребенок способен реагировать на слова окружающих. При этом если сначала эти реакции носят преимущественно эмоциональный характер и зависят от интонации, используемой говорящим, то к концу первого года жизни ребенок может связывать слова, которые он слышит, с предметами и явлениями, которые они обозначают.

Но поскольку развитие самостоятельной речи у детей отстает от развития понимания речи других людей, то, понимая слова, обращенные к нему, сам он часто произнести их не может или же произносит с большими искажениями.

Первые звуки ребенка – это крики, которые носят рефлекторный (или инстинктивный) характер. На втором – третьем месяце жизни речь проявляется в виде лепета — произнесения отдельных звуков и их сочетаний, которые нельзя назвать словами, поскольку они не имеют предметной отнесенности. К концу первого – началу второго года жизни у ребенка формируются первые слова, которые он использует для общения с окружающими людьми. Эти первые слова состоят из одного или двух повторяющихся слогов и иногда заменяют целые предложения. Такие слова могут иметь искаженное звучание, поэтому важно их вовремя корректировать со стороны взрослых.

В 1,5 – 2 года в речи ребенка появляются самые первые предложения, состоящие из двух – трех слов. К двум – трем годам дети начинают использовать не только отдельные слова и их сочетание, а развернутые предложения. При этом возможны ошибки в согласовании падежей, неправильные обороты речи. Большое значение при этом имеет грамматическая правильность речи взрослых, с которыми общается ребенок, и постоянные их указания, направленные на исправление речи детей. Не менее важными являются и упражнения в письменной речи как самостоятельного вида речевой деятельности.

Около трех лет ребенок начинает задавать первые вопросы на понимание - «почему?».

Первоначально речь ребенка носит ситуативный характер – она плохо понятна вне контекста. Далее она становится все более развернутой, обогащается использованием внеречевых средств не в качестве заменителей слов, а как способов усиления или дополнения смысла высказанного. Таким образом, у ребенка развивается так называемая связная речь, образующая контекст, понятный для другого. Большую роль в формировании связности речи играет письменная речь.

Основным периодом формирования связной и точной речи, позволяющей использовать термины, научные понятия, является подростковый возраст.

В юношеском возрасте существенно увеличивается активный словарный запас, сами слова приобретают более обобщенное значение, развивается научная и техническая речь. В подростковом и юношеском периодах формируются выразительные средства речи, углубляется понимание и переживание эмоционального подтекста речи других людей или письменных источников.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Дайте определение речи.
2. Как связаны речь и язык?
3. Назовите основные функции речи.
4. Что такое значение и смысл слова?
5. Как связаны речь и мышление?
6. Что такое внутренняя речь?
7. Назовите основные виды речи.
8. Какова структура речевого высказывания.
9. Охарактеризуйте основные виды речевого высказывания.
10. Что такое декодирование речевого высказывания?
11. Охарактеризуйте основные этапы развития речи ребенка.

Рекомендуемая литература.

Основная литература

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология». / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд., М. : Академия, 2010. – 511 с.
2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
4. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.
5. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б.А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.
6. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

8. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики [Текст] / Е. Ю. Артемьева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 128 с.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст] : в 2 т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. - Т. 2 : Избранные педагогические и психологические сочинения. – 1979. – 304 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с.
4. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 2-е изд. – М. : Университет, 2000. – 336 с.
5. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление [Текст] / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
6. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
7. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
8. Мышление: процесс, деятельность, общение [Текст] / отв. ред. А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1982. – 288 с.
9. Нуркова, В. В. Психология [Текст] : учебник / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – М. : Юрайт-Издат, 2004. – 484 с.
10. Общая психология [Текст] : учебник ; под общ. ред. А.В. Карпова. – М. : Гардарики, 2002. – 232 с.
11. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-пресс, 1994. – 527 с.
12. Слобин, Д. Психолингвистика [Текст] / Д. Слобин, Дж. Грин ; пер. с англ. Е. И. Негневицкой ; под общ. ред. и с пред. А. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
13. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) [Текст] / И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Т. М. Дридзе [и др.] ; отв. ред. Т. М. Дридзе, А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1976. – 236 с.
14. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление [Текст] / А. Н. Соколов. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
15. Страхов, И. В. Психология внутренней речи [Текст] / И. В. Страхов. – Саратов : СПГИ, 1969. – 56 с.

Глава 12. ВНИМАНИЕ

Понятие о внимании

При всей важности и принципиальности исследования внимания как психического феномена, современное состояние психологии внимания не позволяет исследователям однозначно определиться в том, что оно представляет как самостоятельный психический феномен. Особую трудность изучения внимания подчеркивал П.Я. Гальперин, который после проведения экспериментальных исследований формирования внимания подчеркивал, что внимание – это самая неуловимая из всех функций.

Так, Ю.Б. Дормашев и В.Я. Романов выделяют три группы (или класса) представлений психологов о внимании. Согласно первой точке зрения внимание не является самостоятельным, независимым психическим процессом. То, что мы называем вниманием, является лишь продуктом деятельности других психических процессов, их побочным эффектом. Вторая точка зрения, напротив, рассматривает внимание как самостоятельный психический процесс, выполняющий важнейшую роль в организации процессов познания, поведения и деятельности человека. В данном случае деятельностная активность человека значимо коррелирует с уровнем организации и развития внимания человека. Третья точка зрения пытается рассматривать внимание с обеих сторон – и как продукт функционирования других психических процессов, и как важнейшее условие и предпосылка процессов познания, деятельности и поведения.

Особый характер внимания подчеркивал Б.М. Теплов, называя внимание особой стороной всех психических процессов. Его отличие от других психических процессов (восприятия, мышления и пр.) он видел в том, что мы не может «заниматься» вниманием так же, как мыслим, воспринимаем, ощущаем, вспоминаем. Отсутствие самостоятельности внимания определяется здесь тем, что оно обеспечивает направленность сознания на определенный предмет (материальный и идеальный), обеспечивая избирательный характер сознательной деятельности.

А.Р. Лурия определял внимание как осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием. И здесь мы видим, что внимание выполняет важную роль в организации сознательной деятельности человека – отбор информации, организацию и контроль деятельности человека.

Указывая на большое разнообразие в определениях и понимании внимания, Н.Ф. Добрынин писал, что внимание - это направленность и сосредоточение нашей психической деятельности. Здесь подчеркивается активный характер внимания, точнее, функция внимания по организации психической активности человека.

Принципиально не открывающим нового, но раскрывающим некоторые особенности **внимания** как психического процесса является определение внимания в Большом психологическом словаре как *процесса и состояния настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач.*

Так или иначе, внимание выполняет важнейшую функцию в психической деятельности, сосредотачивая ее и направляя на объекты внешнего и внутреннего мира человека.

Виды внимания

Разная степень активности организации психической деятельности проявляется в разных видах внимания, обеспечивающего либо произвольный, либо непроизвольный характер психической активности.

При *непроизвольном внимании* практически полностью отсутствует волевое усилие и намерение человека выполнить ту или иную деятельность. Человеку в случае непроизвольного характера психической деятельности не требуется прилагать специальных усилий для ее организации. Так, на лекции большинство студентов обязательно обратят внимание на удары грома во время грозы, отвлекшись от выполняемой деятельности; или, например, автомобилист, услышав звук сирены скорой помощи, перестроится в другой ряд. В этих и других случаях нам не потребуется сделать сознательного

волевого усилия для перестраивания своей деятельности – мы изменим ее, практически не задумываясь.

В тех же случаях, когда нам необходимо совершить над собой усилие для начала какой-то новой деятельности, нам нужно организовать *произвольное* внимание, то есть использовать свою волю. Так, когда звенит звонок, ученики в классе еще долго шумят, постепенно успокаиваются и начинают слушать учителя, то есть переходят к новой деятельности, используя волевое усилие, а биатлонист, пробежав длинную дистанцию, вынужден настраиваться на стрельбу по мишеням, использует максимум волевых усилий для настройки на новую деятельность в условиях сильной усталости и возбуждения.

Третий вид внимания, выделенный по критерию активности психической деятельности, называют спонтанным, или *послепроизвольным вниманием*. Так, Ю.Б. Дормашев и В.Я. Романов, характеризуя послепроизвольное внимание, указывают, что оно включает в себя черты как произвольного, так и непроизвольного внимания. Близость к произвольному вниманию здесь проявляется в высокой степени активности, целенаправленности на выбранный объект или вид деятельности; с непроизвольным вниманием его роднит отсутствие усилия, автоматичности и сильного эмоционального сопровождении деятельности. Так, при чтении очень интересной книги или просмотре захватывающего фильма мы не можем оторваться даже в условиях наличия помех – разговоров окружающих, звуков с улицы, звонка телефона.

Непосредственное понимание внимания как процесса приходит тогда, когда мы обращаемся к свойствам (или характерным особенностям) внимания – *устойчивости*, *концентрации*, *распределению*, *объему* и *переключению*.

Свойства внимания

Концентрация внимания – это степень интенсивности сосредоточения и отвлечения от всего, что не входит в поле внимания. Сосредоточение и

отвлечение проявляются тогда, когда человек выполняет какую-то деятельность, не отвлекаясь на не связанные с ней раздражители. Так, например, при выполнении задания к методике «Перепутанные линии» испытуемый должен прослеживать каждую линию с ее начала (левая сторона бланка) до конца (правая сторона бланка). Трудность, вынуждающая испытуемого концентрировать внимание на линии, возникает каждый раз тогда, когда линию пересекают другие линии и испытуемый не должен сбиться.

Устойчивость внимания – это длительность сохранения концентрации внимания. Наглядно устойчивость проявляется при выполнении задания к методике «Корректурная таблица», когда испытуемому требуется с возможно большей скоростью просматривать строки таблицы слева направо и отмечать все встречающиеся буквы (например, К, С, Е). Устойчивость внимания проявляется в том, как изменяется скорость нахождения букв в ряду других букв в минутные интервалы.

Распределение внимания – это такая организация психической деятельности, при которой одновременно выполняются два или более действия. При работе с черно-красной таблицей Горбова испытуемому необходимо попеременно находить, показывать и называть черные числа в возрастающем, а красные в убывающем порядке. Трудность здесь как раз и состоит в том, что человек должен одновременно держать в уме два ряда убывающих и возрастающих цифр.

Объем внимания – это количество несвязанных объектов, которые могут восприниматься одновременно ясно и отчетливо. Так, при работе с черно-красной таблицей испытуемый должен находить, показывать и называть черные числа в возрастающем порядке (1-я серия), а красные числа в убывающем порядке (2 серия). Фиксация скорости нахождения обоих рядов цифр дает уровень объема внимания как способности удерживать в сознании предыдущие и следующие цифры.

Переключение внимания – это сознательное, преднамеренное, целенаправленное изменение направленности психической деятельности, обусловленное постановкой новой цели. Чем быстрее человек переходит от выполнения одной деятельности к другой, тем выше уровень переключения внимания. Важно понимать, что каждая деятельность должна быть именно новой, отличной по цели от выполнявшейся только что. Так, пилот истребителя должен обладать высоким уровнем переключения внимания, так как при выполнении сложных фигур и виражей он вынужден очень быстро ориентироваться в изменяющихся условиях и принимать решение.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие точки зрения сложились в психологии в отношении статуса внимания как психического процесса?
2. В каких характеристиках психической деятельности проявляется активный характер внимания?
3. Чем произвольное внимания отличается от непроизвольного?
4. Какие характеристики произвольного и непроизвольного внимания включает послепроизвольное внимание?
5. В каких видах профессиональной деятельности свойства внимания являются профессиональной важными качествами?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд., М. : Академия, 2010. – 511 с.
2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
4. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.
5. Общая психология [Текст] : в 7 т. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б.С. Братуся. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. - Т.4 : Внимание / М. В. Фаликман. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
6. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжн. дом «Университет», 2005. – 400 с.

2. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания [Текст] : учебник / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. – 4-е изд. – М. : МПСИ : Флинта, 2007. – 371 с.

Глава 13. ИНТЕЛЛЕКТ

Понятие интеллекта

Интеллект – понятие, широко используемое в различных областях знания. Этот термин произошел от латинского *intellectus,* что обозначает понимание, разум, ум, рассудок. До настоящего времени нет четкого и общепринятого определения данного понятия. По справедливому замечанию А. Анастази, интеллект скорее является описательным, чем объяснительным понятием. Различные авторы дают ему разные определения, по-разному раскрывая его сущность, назначение, структуру и происхождение.

Так, в философском энциклопедическом словаре интеллект определяется (со ссылкой на происхождение этого понятия) как способность мышления, рационального познания, а также относительно устойчивая структура умственных способностей, хотя еще Э. Кант различал рассудок как способность образования понятий и разум как способность к образованию метафизических идей.

С такой позицией солидарны Д. Олсон и Т. Тейлер, рассматривающие интеллект как систему навыков, действий, операций, мыслительных приемов, характер которых зависит от культуры общества. М. Шюрер определяет интеллект как относительно постоянную структуру онтогенетически обусловленных способностей постигать и создавать осмысленные и функциональные связи.

Представители когнитивной психологии предлагают понимать под интеллектом способность приобретать, воспроизводить и использовать знания для понимания конкретных и абстрактных понятий и отношений между идеями и объектами, а также использовать эти знания осмысленным способом.

Весьма распространен подход к пониманию интеллекта с точки зрения его роли в успешности адаптации человека к окружающему миру. Д. Векслер, автор одного из наиболее известных тестов интеллекта, толкует интеллект как глобальную способность индивида разумно действовать,

рационально мыслить, эффективно взаимодействовать со средой, приспосабливая ее к своим возможностям. В. Штерн считал интеллект общей духовной приспособительной способностью к новым задачам и условиям жизни, помогающей преодолевать трудности во вновь возникающих ситуациях, А. Анастази — комплексом способностей, необходимых для выживания и достижения успехов в определенной культуре.

Особое место занимает позиция М.А. Холодной, рассматривающей интеллект с точки зрения его онтологического статуса как форму организации индивидуального ментального опыта, включающего когнитивный, метакогнитивный и интенциональный уровни, а сам индивидуальный интеллект она предлагает оценивать в четырех аспектах: как человек перерабатывает информацию, может ли он контролировать работу своего интеллекта, почему он думает именно так и именно об этом и как он использует свой интеллект.

Итак, говоря об интеллекте, следует признать его особой формой *умственной* (в отличие от эмоциональной или мотивационной) активности, предназначенной для взаимодействия с окружающей действительностью и решения возникающих задач и проблем.

Вместе с тем нужно заметить, что большинство ученых расходятся не только в общих представлениях о сущности интеллекта, но и в представлениях о составе интеллектуальных функций и тех факторов, которые обусловливают его возникновение и развитие.

Структура интеллекта

Независимо от того, на каком подходе базируются авторы интеллектуальных концепций, в целом их можно разделить на две группы. Авторы, относящиеся к первой группе, рассматривают структуру интеллекта как набор независимых, хотя и по-разному организованных умственных способностей; авторы, составляющие вторую группу, предпочтение отдают иерархическим моделям.

Классическим примером многофакторной теории интеллекта является модель Л. Терстоуна, выделившего семь так называемых первичных умственных способностей, проявляющихся независимо друг от друга и отвечающих за конкретные группы интеллектуальных операций: способности к пониманию значений слов; к быстрому нахождению соответствующих заданному критерию слов; к оперированию в уме пространственными отношениями; к легкому оперированию цифровым материалом; к логическому рассуждению; к запоминанию и воспроизведению информации; к восприятию зрительных образов.

Развивая идеи Л. Терстоуна, Дж. Гилфорд создал структурную модель интеллекта, в которой каждый фактор (способность) характеризуется сочетанием одного из *пяти типов умственных операций* (опознание и понимание предъявленного материала, поиск в одном направлении при наличии единственного верного ответа, поиск в разных направлениях при наличии нескольких в равной мере правильных ответов, оценка правильности или логичности заданной ситуации, запоминание и воспроизведение информации), *четырех форм содержания материала* (конкретный, символический, семантический, поведенческий) и *пяти разновидностей конечного результата* интеллектуальной деятельности (единичные объекты, классы объектов, отношения, системы, трансформация материала, импликации или предвидение результата), что приводит к наличию не менее 120 отдельных интеллектуальных способностей. В продолжение этих идей разработаны концепция Дж. Кэрролла, включающая 24 фактора, «берлинская модель структуры интеллекта» А. Якра, основанная на использовании 191 теста, и др.

Заметим, что такой подход хотя и интересен с теоретической точки зрения, но не конструктивен с практической и существенно осложняет решение проблемы измерения интеллекта.

Другая группа концепций базируется на идее наличия общего фактора интеллекта ("*general factor"),* определяющего в конечном итоге специфику и

продуктивность всей интеллектуальной деятельности человека. Классическим примером такого подхода является двухфакторная теория интеллекта Ч. Спирмена, полагавшего, что фактор «G» представляет собой особую «умственную энергию», различия в уровне которой и определяют индивидуальные способности устанавливать связи и отношения между элементами собственных знаний и элементами содержания тестовой задачи. Кроме общего фактора Спирмен позже включил в свою модель специфический фактор, который был впоследствии дифференцирован на группы арифметических, механических и лингвистических способностей.

Наиболее последовательным сторонником и продолжателем идеи Спирмена был его ученик Дж. Равен, который разработал собственный тест прогрессивных матриц, остающийся до сих пор одним из лучших методов «чистого» измерения общего интеллекта, главным показателем которого считается способность к научению на основе обобщения (концептуализации) собственного опыта в условиях отсутствия внешних указаний.

Исследования интеллекта Р. Кэттелла позволили выделить в общем факторе два компонента: «кристаллизованный интеллект» *(crystallized),* основанный на использовании имеющегося у субъекта опыта, и «текущий интеллект» *(fluid),* проявляющийся в задачах, требующих приспособления к новым условиям и ситуациям, обусловленный при этом наследственными факторами. Кроме базовых интеллектуальных способностей в структуру интеллекта Кэттелл включал способность манипулировать образами при решении дивергентных задач (фактор визуализации), способность сохранять и воспроизводить информацию (фактор памяти) и способность поддерживать высокий темп реагирования (фактор скорости).

В дальнейшем идея общего интеллекта была взята на вооружение психологами, занимающимися практическим изучением интеллекта на основе разработки соответствующего психодиагностического инструментария — интеллектуальных шкал (Д. Векслер, Р. Амтхауэр). Иерархическая модель интеллекта в этих концепциях включала три уровня:

1) общий интеллект; 2) специфические (групповые) факторы интеллекта (у Векслера — это вербальный и невербальный; у Амтхауэра — вербальный, математический и пространственный); 3) частные интеллектуальные способности, соответствующие психологическому содержанию отдельных субтестов интеллектуальных шкал, такие как общий запас знаний, эрудиция, способности к аналитико-синтетической деятельности, к обобщению, комбинаторная способность, способности к абстрактному мышлению и к наглядно-действенному мышлению и др.

Таким образом, ответ на вопрос о содержании или структуре интеллекта является не более определенным, чем вопрос о его сущности, а истолкование результатов практического исследования интеллекта зависит от конкретной концепции, в рамках которой разработан применяемый инструментарий.

Какую бы концепцию, раскрывающую сущность интеллекта, мы ни предпочли, как только мы обращаемся к личности как носителю интеллекта, закономерно встает вопрос: как можно не только описать интеллектуальную составляющую структуры личности, но и измерить ее.

Уровень развития интеллекта

Идея измерения интеллекта получила свое наиболее полное воплощение в понятии ***коэффициент интеллекта (IQ),*** введенном В. Штерном в 1912 г. и понимаемом как количественный показатель уровня интеллектуального развития. Первоначально этот показатель рассматривался как соотношение двух показателей: умственного (интеллектуального) возраста, сформулированного А. Бине и определяемого через степень сложности тестовых заданий, доступных испытуемому, и хронологического возраста. Формула коэффициента интеллекта, впервые использованная в шкале Бине — Симона, имеет следующий вид:

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \times 100.$$

Однако многочисленные исследования интеллектуального развития людей различных возрастов, выявившие нелинейный характер возрастных изменений интеллекта, а также развитие математико-статистического аппарата психологических исследований вынудили психологов отказаться от такого способа измерения и ввести стандартные показатели *IQ,* основанные на статистическом месте, которое занимает индивид в своей возрастной группе. Впервые такой способ определения коэффициента интеллекта был использован Д. Векслером. Им же была предложена полученная по американской выборке качественная классификация уровней развития интеллекта, основанная на частоте встречаемости определенного *IQ* (см. табл. 1).

Таблица 1

Классификация уровней интеллектуального развития по Д. Векслеру		
Величина *IQ*	**Уровень интеллектуального развития**	**% встречаемости в выборке** **(n = 1770 чел.)**
130 и выше	Весьма высокий интеллект	2,2
120—129	Высокий интеллект	6,7
110-119	Хорошая норма (интеллект намного выше среднего)	16,1
90—109	Средний уровень интеллекта	50,0
80-89	Сниженная норма интеллекта	16,1
70-79	Пограничный уровень развития	6,7
69 и ниже	Умственный дефект (слабоумие)	2,2

Нужно сказать, что большинство психологов, использующих в своей работе показатели *IQ,* для их интерпретации пользуются именно этой таблицей. Однако, как справедливо отмечает А. Анастази, ввиду все более широкого применения стандартных *IQ* важно помнить, что они сравнимы

лишь при использовании тех же самых или близких по значению статистических показателей кривой распределения.

Кроме того, поскольку интеллект вряд ли можно рассматривать как единую и однообразную способность, а следует учитывать его сложное строение, то информация лишь об общем уровне его развития далеко недостаточна, чтобы можно было адекватно использовать знание об интеллектуальном развитии человека для практической работы с ним.

В связи с этим при применении любых измерительных процедур рекомендуется не ограничиваться лишь определением и интерпретацией *IQ,* а дополнить их анализом соотношения различных сторон интеллекта, например, вербального и невербального, практического и теоретического, математического, технического и т.д. Важным моментом является и сравнение результативности по субтестам, изучающим отдельные, частные интеллектуальные способности, их соотношение, а также анализ правильности ответов на конкретные задания каждого субтеста, учитывая специфику их расположения. Наконец, дополнив количественную характеристику интеллекта анализом качественных показателей ответов и поведения испытуемого в процессе тестирования, можно получить достаточно полную картину характера интеллектуального развития личности.

В качестве таких частных факторов интеллекта, отдельных интеллектуальных способностей, выделенных различными авторами, могут быть использованы следующие:

- скорость восприятия;
- пространственная визуализация (мысленное преобразование образов в пространстве);
- оценка пространственных отношений (сравнения, соответствие);
- пространственная ориентация;
- скорость восприятия неясных и неполных фигур;
- гибкость восприятия (на основе скрытых фигур);

- арифметический фактор;

- вербальный фактор;

- словесная флюэнтность (подбор максимального количества слов, соответствующих формальному признаку);

- идеационная флюэнтность (продуцирование идей по заданному типу);

- ассоциативная флюэнтность (подбор слов по смысловому признаку, например, синонимов);

- экспрессивная флюэнтность (составление предложений, правильно выражающих заданную мысль);

- дедукция (рассуждения от общего к частному);

- индукция (от частного к общему);

- логическое мышление;

- ассоциативная память;

- зрительная память;

- слуховая память;

- кратковременная память и пр.

Как видим из представленного набора способностей, в состав интеллекта действительно включаются самые различные познавательные функции, а не только мышление, однако их четкий, однозначный состав до сих пор не определен и зависит от выбранной концепции и применяемого методического инструментария.

Факторы развития интеллекта

Неоднозначен и ответ на вопрос о том, что является основными условиями развития интеллекта, что определяет его развитие в первую очередь. Наконец, важно выяснить ответ на вопрос о наследовании или формировании интеллекта при жизни человека.

Проблему наследования умственных способностей впервые поставил Ф. Гальтон, осуществив во второй половине XIX в. исследование родословных линий, в которых было много одаренных людей. В 1869 г. он

опубликовал книгу «Наследственный гений», в которой обосновал идею о наследственной природе умственных способностей. Основным доказательством служила статистика наследования особых уровней интеллектуального поведения — одаренности, талантливости и гениальности. Гальтон путем математических расчетов доказал, что вероятность наследования таланта приблизительно 80%, а распределение разных степеней одаренности приближается к нормальному. Иначе говоря, чем выше степень одаренности, тем меньше людей, обладающих ею. Однако не все ученые согласились с такой точкой зрения. Противоположная концепция трактовала интеллект как исключительно приобретенное, прижизненно сформированное свойство человека.

Современная точка зрения заключается в определении взаимовлияния на развитие интеллекта как генетического (врожденного), так и средового (приобретенного) факторов.

Теория IQ исходит из предположения о том, что интеллект — это в большей степени наследственно заданная способность человека. Ее количественная характеристика исходит из анализа полигенов, обусловливающих интеллектуальные способности. Наиболее часто встречающийся уровень интеллектуальных способностей принят за условную величину 100 баллов.

Однозначных свидетельств о жесткой наследственной обусловленности интеллекта или полной предопределенности средой нет, хотя исследований, посвященных анализу генетической и средовой составляющих интеллекта, довольно много.

Обобщение данных различных исследований, как указывает И.В. Равич-Щербо, позволяет сделать вывод о том, что чем выше степень родства, тем больше сходство по интеллекту. Этот общий вывод подтверждается анализом конкретных показателей. В исследовании Р. Пломина и Ф. Фриза установлено, что сходство по общему *IQ* выросших вместе монозиготных близнецов соответствует коэффициенту корреляции 0,86. У монозиготных

близнецов, разлученных в детстве, сходство ниже, но значительно больше, чем, например, у братьев и сестер, живущих вместе, но имеющих лишь 50% общих генов.

Генетическая детерминация интеллекта подтверждается и исследованиями сравнения интеллекта детей и их биологических родителей. В частности, особенно тесная связь наблюдается между интеллектом детей и их биологических матерей. Так, если ребенок имел биологическую мать с IQ выше 120 баллов, то, даже попав в приемную семью, более низкую по интеллекту, он с вероятностью 60% сохранит высокий интеллект. В то же самое время ребенок, имевший биологическую мать с *IQ* ниже 95, никогда не будет иметь высокого интеллекта.

Однако эти результаты не свидетельствуют об однозначном влиянии генотипа на интеллект. Среда, в частности обучение и воспитание, влияют на особенности проявления интеллекта в пределах заданной интеллектуальной нормы. Иначе говоря, дети с приблизительно равными интеллектуальными возможностями будут с разной степенью успешности осваивать, например, школьную программу, в зависимости от условий обучения и воспитания. Особенно важную роль играет не индивидуальная, а общесемейная среда. Вместе с тем влияние семейной среды уменьшается к подростковому возрасту и сводится на нет у взрослых, слияние среды провоцирует феномен снижения интеллекта в многодетной семье соответственно порядковому номеру рождения ребенка. В частности, ряд исследований указывает на то, что в многодетной семье имеется тенденция снижения интеллекта по мере повышения номера рождения ребенка, причем эта тенденция тем выше, чем меньше интервал между рождениями.

Имеются результаты, свидетельствующие о разной роли генетического влияния на невербальный и вербальный интеллект. В целом ряде работ подтверждается факт большей генетической обусловленности вербального интеллекта по сравнению с невербальным, причем с возрастом влияние генетического компонента увеличивается.

Обнаружено, что влияние генотипа и среды имеет свою динамику в связи с возрастом. В раннем детстве формирование психики в значительной степени определяется наследственными и врожденными факторами. С двух лет начинается направленное формирование мозга условиями социального бытия. Уровень культуры родителей передается их детям.

В целом мы считаем необходимым выделить три группы факторов развития интеллекта: врожденные, средовые и индивидуально-психологические.

К *врожденным*, в том числе и наследственным факторам, следует отнести:

- генетические особенности (например, наследуемость вербального интеллекта);

- хромосомные аномалии (например, болезнь Дауна, обеспечивающая патологическое снижение интеллекта);

- кретинизм, обусловленный недостатком йода в рационе матери и приводящий соответственно к снижению интеллекта;

- болезни матери в период беременности (типа краснухи, обострения диабета или сифилис);

- лекарственные препараты, принимаемые матерью в период беременности и влияющие на интеллект.

Как можно заметить, большинство врожденных факторов выступают в роли ограничителей развития интеллекта.

В качестве *средовых* факторов можно выделить следующие:

- количество детей в семье (чем их больше, тем ниже интеллектуальное развитие последних детей);

- эмоциональный климат в семье;

- забота родителей об образовании и развитии ребенка;

- социальный статус и образование родителей;

- эмоциональная подчиненность детей родителям в дошкольном возрасте, снижающая возможность высокого развития интеллектуальных функций.

Роль средовых и врожденных факторов невозможно определить однозначно. Она во многом зависит от их сочетания и определяется в каждом конкретном случае индивидуально.

При этом немаловажное значение имеет и третья группа факторов – *индивидуально-психологических*. К ним, прежде всего, относятся:

- любознательность и даже любопытство ребенка, особенно в раннем и дошкольном возрасте;

- стремление к высоким достижениям, доминирование мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудач;

- соревновательные мотивы, включенные в индивидуальную структуру мотивации человека на первых местах;

- частое использование механизма преодоления трудностей, создающее условия для повышения продуктивности интеллектуальных функций;

- адекватные представления о самом себе и даже несколько завышенные самооценка и уровень притязаний (в то время как резко сниженная самооценка и низкий уровень притязания являются факторами, тормозящими интеллектуальное развитие);

- особенности эмоциональной регуляции.

Если подвести итог, то можно утверждать, что становление интеллекта опирается на громадную пластичность человеческого мозга. В результате в процессе развития под влиянием сочетания различных факторов уровень интеллекта приобретает широкую индивидуальную вариативность.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что такое интеллект?
2. Какие существуют подходы к пониманию интеллекта?
3. Опишите структуру интеллекта Терстоуна.
4. Опишите структуру интеллекта Гилфорда.
5. Опишите структуру интеллекта Векслера.

6. Опишите структуру интеллекта Кэттелла.
7. Что такое *IQ*.
8. Как определяется *IQ?*
9. Как измерить интеллект?
10. Назовите аргументы в пользу теории наследуемого интеллекта.
11. Назовите аргументы в пользу теории приобретенного интеллекта.
12. Назовите основные факторы развития интеллекта.

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Анастази, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастази, С. Урбина ; пер. с англ. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 688 с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
3. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

Дополнительная литература

1. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев : Наукова Думка, 1989. – 200 с.
2. Гилфорд, Дж. Структурная модель интеллекта. Психология мышления [Текст] / Дж. Гилфорд ; пер. с нем. и англ. – М. : Прогресс, 1965. – 532 с.
3. Годфруа, Ж. Что такое психология? [Текст] : в 2 т. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 1992.

Т. 1 : Что такое психология? – 1992. – 496 с.

4. Лолер, Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм [Текст] / Дж. Лолер. – М. : Прогресс, 1982. – 253 с.
5. Одаренные дети [Текст] / под ред. Г. В. Бурменской и В. Н. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
6. Общая психология [Текст] / под ред. А. В. Карпова. – М. : Гардарики, 2002. – 232 с.
7. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная – М. : Барс ; Томск : Изд-во Том. ун-та, 1997. – 391 с.

Глава 14. ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ

Место и роль психических состояний в структуре психических явлений

Психические состояния относятся к основным категориям психических явлений, наряду с психическими процессами и психическими свойствами.

Изучением психических состояний занимается *психология состояний* – относительно новая отрасль психологической науки, изучающая природу, механизмы, закономерности протекания психических состояний, осознаваемых или неосознаваемых личностью в процессе деятельности, общения, поведения. Психология состояний как научная отрасль позволяет рассматривать психические, функциональные и эмоциональные состояния не сами по себе, а в теснейшей взаимосвязи с психическими процессами и свойствами личности.

По параметрам «ситуативность – долговременность» и «изменчивость – постоянство» психические состояния находятся между психическими процессами и устойчивыми чертами личности и характера. Психические состояния, в силу их большего постоянства и продолжительности, служат фоном для психических процессов, которые более изменчивы. Еще медленнее, чем состояния, изменяются свойства личности. Следовательно, по временным параметрам состояния занимают промежуточное положение между процессами и свойствами личности.

Психические процессы в определенных условиях могут восприниматься как психическое состояние. Так, кратковременная, быстро меняющаяся установка – это процесс внимания, который может закрепляться, превращаясь в установку как состояние, которое долго сохраняется. Установка, становясь свойством личности, переходит в направленность. Формирование устойчивых свойств личности идет через повторение и закрепление временных состояний. Например, развитие воли происходит через повторение и закрепление волевых состояний, часто повторяющаяся тревога, как правило, приводит к появлению

соответствующего свойства тревожности, многократно проживаемое состояние решимости – к формированию решительности как черты характера и т.п. Этот механизм является основой возникновения и формирования свойств личности.

Понятие и общая характеристика психического состояния

Психическое состояние является общим функциональным уровнем психической деятельности, фоном, на котором развиваются психические процессы. Н.Д. Левитов определял *психическое состояние* как целостную характеристику психической деятельности за определенный промежуток времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности.

Ключевыми словами этого определения являются «целостное», «промежуток времени», «своеобразие», «психические процессы».

Всякое психическое состояние – это *целостное* явление, которое состоит из множества элементов (мотивов, эмоциональных реакций, волевых актов, когниций, поведенческих проявлений и пр.), но они существуют не сами по себе, а в интеграции и взаимосвязи, т.е. образуют целостную структуру.

Психические состояния имеют начало и конец, они изменяются. Действительно, ни один объект не может бесконечно долго находиться в одном и том же состоянии, оно неизменно перейдет в другое. Изменчивость, периодичность, *смена во времени* – важные характеристики состояний.

Каждое психическое состояние *своеобразно*, поскольку вызывается и сопровождается специфичными ощущениями, процессами восприятия памяти, мышления, воображения, определенной волевой активностью, характерными эмоциональными переживаниями. Кроме того, своеобразие психических состояний обусловлено индивидуально-психологическими особенностями человека, определяется его прошлым опытом, представлениями о будущем, зависит от ситуации, в которую человек

попадает, и т.д. При этом необходимо разводить категории «состояние» и «черта личности». Психическое состояние не всегда соответствует чертам характера человека. Так, состояние тревоги может переживаться человеком в определенных условиях (ситуативно), но при этом тревога может не являться характерной чертой личности этого человека.

Психические состояния неразрывно связаны с *психическими процессами*. Психический процесс может сопровождаться различными, сменяющими друг друга психическими состояниями. Например, длительный процесс решения сложной задачи может вызвать состояния, сменяющие друг друга: любопытство, воодушевление, утомление, возмущение и, наконец, радость в случае верного решения. Без психических процессов психических состояний быть не может. Психические состояния определяют своеобразие психических процессов.

Таким образом, **психическое состояние** – *это временное отражение личностью ситуации, целостное явление, которое характеризуется своеобразием психической деятельности, неразрывно связано с психическими процессами и свойствами личности, проявляется в единстве переживания и поведения и имеет временные границы.*

Психические состояния имеют **структуру**, которая включает в себя четыре уровня. Самый нижний – *физиологический* уровень включает нейрофизиологические характеристики, морфологические и биохимические изменения. Второй уровень – *психофизиологический* - содержит вегетативные реакции, изменения психомоторики, сенсорики. Более высокий – *психологический* – характеризует изменения психических функций и настроения человека. Самый высокий уровень – *социально-психологический* - содержит характеристики поведения, деятельности и отношения человека в том или ином состоянии. Для стресса, например, на физиологическом уровне характерны биохимические изменения (увеличение концентрации адреналина, стероидных гормонов в крови), на психофизиологическом уровне наблюдается ощущение напряжения, на психологическом –

расстройство внимания, на социально-психологическом – изменение поведения в условиях стресса (заторможенное либо возбужденное).

Психические состояния характеризуются следующими основными ***свойствами*:**

- *активностью* – доминированием отдельных компонентов целостного состояния и их влияния на эффективность психической деятельности;

- *воспроизводимостью* в сходных ситуациях (по типу условного рефлекса) и возможностью при условии особой значимости и повторяемости переходить в устойчивые характеристики личности;

- *управляемостью* – личностной регуляцией состояний в форме самоорганизации, самоуправления, саморегуляции;

- *автономностью* – дифференциацией психического состояния от других психических явлений, а также определенным промежуточным положением состояний между процессами и свойствами;

- *эффективностью* – организацией психических процессов и свойств личности для достижения целей деятельности, обеспечения результата;

- *наблюдаемостью* – возможностью изучения психических состояний и их специфики различными эмпирическими методами.

В психической деятельности состояния выполняют определенные *функции.*

Функция *адаптации*, обеспечения взаимодействия субъекта с жизненной средой (внутренней и внешней), сохранения равновесия между постоянно меняющимися внешними условиями и внутренними ресурсами человека.

Функция *регуляции* психических процессов и психических свойств, организации деятельности и поведения человека. Психические состояния задают диапазон, границы, уровень и возможности проявлений других психических явлений (процессов и свойств). Они отражают сформированные черты личности, свойства, акцентуации характера, их трансформации. Они согласовывают потребности и устремления индивида с его возможностями и

ресурсами. Регулятивная функция заключается также в обеспечении адекватных для текущей ситуации поведения и деятельности.

Функция *опосредования.* Психические состояния являются звеном, связующим психические процессы и свойства личности для обеспечения адекватной реакции.

Функция *дифференциации.* Психические состояния связаны с психическими процессами и свойствами в разной степени, одни связаны с состояниями больше, другие – меньше.

Функция *интеграции.* Психические состояния объединяют психические процессы и свойства. Через повторение психических состояний образуется целостная иерархическая совокупность психических процессов и свойств, формируется и закрепляется психологическая структура («строй») личности, идет овладение саморегуляцией. Все это обеспечивает неразрывность целостной психической деятельности, ее эффективность и продуктивность в разных сферах жизни.

Функция *развития* психических свойств и процессов в ходе изменяющейся жизнедеятельности. Благодаря этой функции психологическая организация личности приходит в соответствие с требованиями профессионального характера деятельности.

Существует множество различных психических состояний. Исчерпывающей универсальной *классификации* психических состояний не существует, поскольку большинство состояний не удается отнести к тому или иному виду, они могут входить в разные подразделы классификации. Отнесенность психического состояния к тому или иному виду осуществляется по принципу доминирования того или иного компонента в структуре сознания.

По степени *продолжительности* различают состояния продолжительные (длящиеся годы, месяцы), малопродолжительные (недели, дни), кратковременные (часы, минуты).

По степени *распространенности* выделяют состояния, замкнутые внутри системы (общие и локальные), выраженные вовне (яркие и латентные), по месту системы в пространстве (природно-биологическом либо социальном).

По степени *напряженности* состояния различают по общему тонусу (высокий или низкий), по напряженности различных компонентов (одинаковой либо различной).

По степени *адекватности ситуации* выделяют состояния адекватные и неадекватные.

По степени *адекватности нормам морали* различают состояния корректные и некорректные.

По степени *осознанности* ситуации и времени различают осознанные и неосознанные.

В зависимости от *уровня психической активности* выделяют равновесные и неравновесные психические состояния.

Состояния психической активности Таблица 2

(В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко, 1991; А.О. Прохоров, 1998)

Уровень психической активности	**Состояния психической активности**
Состояния повышенной психической активности (неравновесные состояния)	Счастье, восторг, экстаз, тревога, страх, гнев, ярость, ужас, паника, восхищение, страсть, ненависть, дистресс, воодушевление, мобилизация, негодование и др.
Состояния средней (оптимальной)психической активности (равновесные состояния)	Спокойствие, симпатия, сострадание, эмпатия, готовность, борьба мотивов, сосредоточенность, озарение (инсайт), заинтересованность, сомнение, удивление, размышление, озадаченность и др.
Состояния пониженной психической активности (неравновесные состояния)	Грезы, подавленность, грусть, печаль, тоска, горе, скука, страдание, усталость, утомление, монотония, прострация, рассеянность, релаксация, кризисное состояние и др.

Равновесные состояния – состояния средней или оптимальной психической активности, являются основой адекватного, предсказуемого поведения. К таким состояниям относятся состояние спокойствия, сосредоточенности, заинтересованности и др. *Неравновесные* состояния – неустойчивые состояния с более высоким или низким уровнем активности, возникающие при нарушении баланса между организмом и средой. В

результате психическая активность либо повышается (радость, восторг, страх) либо понижается (печаль, утомление). Неравновесные состояния являются причиной нерационального, неадекватного, агрессивного, а иногда и трагического поведения.

В.А. Ганзеном и В.Д. Юрченко была предложена классификация состояний, составленная на основе анализа 187 слов-терминов, в результате чего были выделены три группы состояний (табл. 3):

1. *Волевые* состояния, описываются в категориях «напряжение-разрешение». Включают праксические состояния человека (на различных этапах трудовой деятельности) и мотивационные, отражающие степень удовлетворенности потребностей.

2. Аффективные состояния, отражают категории «удовольствие-неудовольствие». Разделяются на гуманитарные и эмоциональные.

3. Состояния *сознания-внимания*, стержневые особенности «сон-активация». Состояния этой группы являются фоновыми, создают условия для всей психической жизни человека.

До настоящего времени нет единой и полной классификации состояний, поэтому мы охарактеризуем кратко те из них, которые чаще всего встречаются в психологической литературе и имеют наиболее важное значение для практической деятельности психолога.

Прежде всего, нужно сказать о функциональных состояниях.

Функциональное состояние определяется как фоновая активность нервной системы, является характеристикой работы мозга. Примером функционального состояния является гипноз, т.е. состояние внушения. Функциональное состояние является необходимой составляющей любого вида деятельности и поведения. В психологии труда функциональные состояния изучаются с точки зрения эффективности выполняемой человеком деятельности.

Таблица 3

Классификация психических состояний человека (В.А. Ганзен, В.Д. Юрченко)

Психические состояния								
Волевые состояния				Аффективные состояния				Состояния сознания
Праксические		Мотивационные		Гуманизация состояния		Эмоциональные состояния		Состояния внимания
положительные	отрицательные	органические	ориентировочные	положительные	отрицательные	положительные	отрицательные	
Эмфазия (вдохновение) Воодушевление Подъем Мобилизация Врабатывание Готовность (установка) Активация	Прострация Переутомление Утомление Монотония Пресыщение Усталость	Гипоксия Жажда Голод Сексуальное напряжение	Сенсорная депривация Скука Заинтересованность Любопытство Удивление Сомнение Озадаченность Тревога Страх Ужас Паника	Симпатия Синтония Дружба Любовь Восхищение	Антипатия Асинтония Вражда Ненависть Возмущение	Атараксия (полное спокойствие) Радость Наслаждение Счастье Эйфория Экстаз	Волнение Грусть Тоска Печаль Горе Страдание Негодование Гнев Ярость	Рассеянность Синойя (сосредоточенность) Гиперпрозексия (повышенное внимание)

А.Б. Леонова, С.Б. Величковская как отдельную категорию выделяют группу состояний ***сниженной работоспособности*** (ССРс). В ее состав входят четыре основных вида состояний:

- *утомление* – состояние истощения в протекании основных процессов, реализующих деятельность, развивающееся вследствие продолжительного и интенсивного воздействия рабочих нагрузок, с доминирующей мотивацией на завершение работы и отдых;
- *психическое пресыщение* – состояние неприятия слишком простой и субъективно неинтересной или малоосмысленной деятельности, которые проявляются в выраженном стремлении прекратить работу (отказ от деятельности) или внести разнообразие в заданный стереотип исполнения;
- *напряжение/стресс* – состояние повышенной мобилизации ресурсов личности в ответ на повышение сложности или субъективной значимости деятельности с доминированием мотивации на преодоление затруднений, продуктивной или деструктивной (мотивы психологической защиты или самосохранения) форм;
- *монотония* – состояние сниженного сознательного контроля за исполнением деятельности, возникающее в ситуациях однообразной («конвейерной») работы с частым повторением стереотипных действий и обедненной внешней средой, сопровождающееся переживаниями скуки/сонливости и доминирующей мотивацией на смену деятельности. Субъективно переживается как чувство апатии, скуки, вялости и сонливости (дремоты). Из психических проявлений отмечается притупление остроты восприятия, ослабление способности к переключению внимания, уменьшение бдительности, переоценка временных интервалов (время длится долго) и т.д. На психофизиологическом уровне фиксируется снижение мышечного тонуса, снижение возбудимости и чувствительности анализаторов. Монотония, как отмечает А.И. Фукин, снижает уровень работоспособности и препятствует производительности труда.

Особое внимание в психологической литературе уделяется стрессу.

Стресс (по определению Л.В. Куликова, О.А. Михайловой) – *психическое состояние сильного напряжения, возникающее под влиянием экстремальных либо особо сильных внешних воздействий, требующее активизации адаптивных ресурсов и защитных свойств психики и организма*. Ведущей психологической характеристикой стресса выступает напряжение. К наиболее частым проявлениям относятся следующие:

– ощущение потери контроля над собой;

– дезорганизация деятельности (рассеянность, принятие ошибочных решений, суетливость);

– вялость, апатия, повышенная утомляемость;

– расстройство сна (долгое засыпание, раннее пробуждение).

Другие симптомы стресса:

– раздражительность, снижение настроения (придирчивость, необоснованная критичность);

– повышенный аппетит или его отсутствие;

– увеличение количества выпиваемого алкоголя;

– увеличение потребления психоактивных средств (успокаивающих, стимулирующих);

– расстройство половой функции;

– неблагополучное физическое состояние (головная боль, изжога, повышение давления).

Г. Селье рассматривал стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование. С точки зрения стрессовой реакции не имеет значения – приятна или неприятна ситуация, в которой человек оказался.

Стрессовые проявления обнаруживаются во всех сферах психики. В эмоциональной – чувство тревоги, переживание значимости текущей ситуации. В когнитивной – восприятие угрозы, опасности, ситуации неопределенности. В мотивационной – мобилизация сил либо, наоборот,

капитуляция. В поведенческой – изменение активности, привычных темпов деятельности, появление «зажатости» в движения.

Работа, трудовая деятельность часто связаны со стрессом. Наиболее частыми причинами являются влияние окружающей среды (шум, загрязнения, жар, холод и т.п.); нагрузки: физические (мышечные), информационные (чрезмерный объем информации, которую нужно переработать, запомнить), эмоциональные (нагрузки, превышающие комфортный для индивида уровень насыщения); монотония; значительные изменения на работе, конфликты в трудовой среде; ситуации неопределенности, ситуации конкретной угрозы.

Различают кратковременный и длительный стресс. *Кратковременный* стресс сопровождается яркими проявлениями симптомов, бурным расходованием «поверхностных» адаптационных резервов и наряду с этим началом мобилизации «глубоких». Не очень значительный по своей силе стресс способствует мобилизации нервной системы, повышает общий тонус человека. При *длительном* стрессе происходит постепенная мобилизация и расходование и «поверхностных», и «глубоких» адаптационных резервов. Симптоматика длительного стресса напоминает начальные общие симптомы соматических, а иногда психических болезненных состояний. Такой стресс может переходить в болезнь. Причиной длительного стресса может стать повторяющийся экстремальный фактор.

Выделяют группу стрессов, связанных с трудовой деятельностью. *Рабочий стресс* – возникает из-за причин, связанных с работой (условиями труда, местом работы). *Профессиональный стресс* – возникает из-за стрессового характера профессии, независимо от места работы. *Организационный стресс* – возникает вследствие негативного влияния на субъекта особенностей организации, в которой он работает (неблагоприятный психологический климат, неумелое руководство, нерациональное распределение должностных обязанностей, плохо

организованные информационные потоки, неопределенность целей организации и перспектив развития и др.).

Как отдельную группу выделяют э***моциональные состояния*** **–** психические состояния**,** имеющие ярко выраженную субъективную окраску, они являются переживаниями от радости до страданий.

Эмоциональные состояния, как пишет В.С. Агавелян, могут быть хорошими и плохими (например, настроение), полезными и вредными (переживание боли), положительными и отрицательными (радость, страх), могут быть стеническими, астеническими и амбивалентными.

Стенические состояния являются побудителями и вдохновителями к деятельности, они имеют мобилизирующее влияние на человека (он подготавливается к возможным действиям, например, к бегству при опасности, силе удара при агрессии). *Астенические* состояния расслабляют, дезорганизуют, вводят в депрессию, агрессию, панику, страх, парализуют волю, искажают деятельность. *Амбивалентные* состояния (например, переживание страха и радости) наименее изучены, считается, что они могут быть устойчивыми.

Настроение рассматривается как длительное, устойчивое психическое состояние умеренной или слабой интенсивности, проявляющееся в качестве общего эмоционального фона психической жизни человека (приподнятое, подавленное и т.д.), либо как четко идентифицируемое состояние (скука, печаль, тоска, страх, или напротив, увлеченность, радость, ликование, восторг и т.д.). Настроение проявляется в активности человека, в его общем жизненном тонусе, психологическом настрое и связано с общим состоянием дел, жизненными планами, интересами, здоровьем, самочувствием, степенью удовлетворенности основных жизненных потребностей.

Одним из видов эмоциональных состояний является *фрустрация* – психическое состояние, которое возникает в результате противодействия каких-либо факторов, блокирующих удовлетворение потребностей человека, препятствующих исполнению его намерений и действий. Иными словами,

фрустрация вызывается объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению желаемой цели или к решению задачи. Вследствие этого возникает конфликт между актуально значимой потребностью и невозможностью ее реализации, следует срыв желаемого поведения.

Для состояниия фрустрации характерны острые отрицательные переживания: разочарование, раздражение, тревога, отчаяние, «чувство лишения». Сильное переживание фрустрации может приводить к дезорганизации сознания, деятельности и поведения человека.

Фрустрация может вызываться объективными и субъективными причинами. *Объективными* причинами могут быть неудовлетворенность собственным профессиональным трудом, его содержанием и результатами, когда человек понимает, что не реализовал большую часть своих возможностей. *Субъективные* факторы проявляются при изменении жизненных стереотипов, когда нарушается привычный порядок удовлетворения потребностей. Многие события в жизни (перемена места жительства, призыв в армию, свадьба, путешествие и др.) могут стать фрустрирующими, если в результате происходит нарушение сложившихся ранее привычных связей, форм поведения.

Состояния выраженной фрустрации может вызываться внутриличностными конфликтами. Все внутриличностные конфликты В.Н. Панкратов разделяет на четыре типа:

1. Конфликт типа «желаемое-желаемое», когда необходимо выбрать одну из равно желаемых возможностей.

2. Конфликт типа «нежелаемое-нежелаемое», вызванный необходимостью выбора между двумя равно нежелательными возможностями.

3. Конфликт типа «желаемое-нежелаемое», обычно представляет собой ситуацию, в которой стремление индивидуума к какой-либо цели

удерживает страх или другой отрицательный момент, связанный с реализацией желаемого.

4. «Двойной» конфликт, возникает при одновременном существовании двух тенденций: влечения и избегания. Он происходит в ситуациях, когда одна из возможных линий поведения представляет собой желаемый путь к нежелательному результату, а другая – нежелаемый путь к желаемому результату. В итоге обе линии поведения можно оценивать либо как в равной мере привлекательные, либо как одинаково неблагоприятные.

Действие фрустраторов не всегда вызывает фрустрацию. В этих случаях речь идет о состоянии *толерантности* – терпеливости, выносливости, отсутствии тяжелых переживаний и резких реакций, несмотря на наличие фрустраторов. Существуют разные формы толерантности. Наиболее здоровым и желательным следует считать психическое состояние, характеризующееся, несмотря на наличие фрустраторов, спокойствием, рассудительностью, готовностью использовать случившееся как жизненный урок, но без особых сетований на себя, что уже означало бы не толерантность, а фрустрацию. Толерантность может быть выражена, однако, не только в совсем спокойном состоянии, но и в известном напряжении, усилии, сдерживании нежелательных импульсивных реакций. Как считает Н.Д. Левитов, есть толерантность типа бравирования с подчеркнутым равнодушием, которым в ряде случаев маскируется тщательно скрываемое озлобление или уныние. Толерантность (в широком смысле стрессоустойчивость) можно воспитать. Психическое здоровье человека собственно и означает сознательное и эффективное управление своим поведением в экстремальных условиях.

Страх – состояние, возникающее в ситуации реальной или мнимой опасности для жизни человека и сопровождаемое переживанием боязни, тревоги, а также стремлением человека избежать или устранить соответствующую угрозу.

Существуют разные виды страхов. Известной является классификация страхов, предложенная Б.Д. Карвасарским: *боязнь пространства* (клаустрофобия – боязнь замкнутого пространства, агорафобия – боязнь открытых пространств, страх глубины, страх воды); *социофобии*, связанные с общественной жизнью (страх покраснеть в присутствии людей, страх публичных выступлений, страх невозможности совершить какое-либо действие в присутствии посторонних); *нозофобии*, страхи заболеть каким-либо заболеванием (присутствует в обществе всегда, но особенно обостряется во времена эпидемий); *танатофобия*, страх смерти; *сексуальные* страхи; *страх* нанести *вред* себе или близким; «*контрастные*» фобии (например, страх у благовоспитанного человека громко произнести нецензурные слова или совершить что-то непристойное в обществе); *фобофобии* (страхи бояться чего-либо).

Существует деление страхов на *конструктивные* – представляющие естественный защитный механизм, помогающие лучше приспособиться к экстремальным ситуациям, и *патологические* – неадекватные стимулу по интенсивности или длительности состояния, часто приводящие к ситуации психического нездоровья.

Паника – проявление страха перед реальной или воображаемой угрозой, состояние периодического испуга, ужаса, нарастающих в процессе взаимного заражения ими. Паника – одна из форм повеления толпы, однако паника может проявляться и на индивидуальном уровне.

Панику, с точки зрения В.А. Моляко, можно классифицировать по масштабам, глубине охвата, длительности и пр. По *масштабам* различают индивидуальную, групповую и массовую панику. В случае групповой и массовой паники захватываемое ею количество людей различно: *групповая* – от двух-трех до нескольких десятков и сотен человек (если они разрознены), а *массовая* – тысячи или гораздо больше людей. К тому же массовой следует считать панику, когда в ограниченном, замкнутом пространстве (на корабле,

в здании и пр.) ею охвачено большинство людей, независимо от их общего числа.

Под глубиной охвата различают легкую, среднюю и полную панику. Легкую панику можно испытать, когда задерживается транспорт, при спешке, при внезапном, но не очень сильном сигнале (звуке, вспышке и пр.). При этом человек сохраняет почти полное самообладание, критичность. Средняя паника характеризуется значительным искажением сознательных оценок происходящего, снижением критичности, возрастанием страха, подверженностью внешним воздействиям, например, скупка товаров в магазинах при циркуляции в обществе слухов о повышении цен, об исчезновении товаров их продажи и т.д. Паника средней глубины часто возникает при проведении военных учебных операций, при небольших транспортных авариях, пожаре (если он близко, но непосредственно не угрожает). Полная паника – паника с отключением сознания, аффективная, характеризуется полной невменяемостью – наступает при чувстве большой, смертельной опасности (явной или мнимой). В этом состоянии человек полностью теряет сознательный контроль над своим поведением: может бежать куда попало (иногда прямо в очаг опасности), бессмысленно метаться, совершать разнообразные хаотические действия, поступки, абсолютно исключающие их оценку, рациональность и этичность. Классические примеры паники – на корабле «Титаник», а также во время войны, землетрясений, ураганов, пожаров в больших зданиях и т.д.

По длительности паника может быть кратковременной, от секунды до нескольких минут (паника в автобусе, на секунды потерявшем управление); достаточно длительной, от десятков минут до нескольких часов (паника при землетрясениях, непродолжительных и не очень сильных); пролонгированной, от нескольких дней до нескольких недель (паника после взрыва на ЧАЭС, во время длительных боевых операций).

Аффект – очень сильное, и относительно кратковременное состояние, сопровождаемое взрывными эмоциями, возникающее в резко изменившихся

важных жизненных обстоятельствах либо в критических условиях при неспособности человека найти выход из опасных, чаще всего неожиданно сложившихся ситуаций. Аффект может быть как *отрицательным*, вызывающим отрицательные эмоции (агрессия, гнев и др.), так и *положительным*, вызывающим положительные эмоции (восторг, экстаз и др.). Отрицательный аффект может возникать вследствие многократного повторения травмирующих событий, создающего у человека впечатления безысходности. Для состояния аффекта характерно сужение сознания, при котором внимание субъекта целиком поглощается обстоятельствами и навязанными ими действиями. Нарушения сознания, как пишет В.К. Вилюнас, могут привести к заметному притуплению чувствительности к боли, к неспособности регулировать и управлять своим поведением, представлять последствия совершаемых действий, к неспособности впоследствии вспомнить отдельные эпизоды своего поведения и развития событий.

Особую категорию, по мнению П.В. Яньшина, составляют *эмоциональные состояния группы*, которые складываются из состояния всех ее членов с учетом влияния внутригрупповых процессов. Эмоциональное состояние группы является характеристикой внутригрупповых взаимоотношений, социально-психологического климата группы, эмоционального единства группы, групповой сплоченности и других социально-психологических феноменов.

Эмоциональные состояния зависят от множества *факторов*, как внешних, так и внутренних. Выделяют следующие факторы: изменения, происходящие в окружающей природе, в обществе, в самом человеке (в его организме); влияние индивидуальных особенностей человека; влияние предшествующих эмоциональных состояний; влияние другого человека; информативность.

Особым психическим состоянием является *депрессия*. Это психическое состояние сильной эмоциональной подавленности, уныния, сопровождается

резким снижением внутренней (психической) и внешней (поведенческой) активности человека. В состоянии депрессии человек чувствует себя бессильным и беспомощным что-либо делать для того, чтобы выйти из этого состояния (сложившейся ситуации). Депрессия может пониматься как нормальное, относительно кратковременное и нередко встречающееся у многих людей состояние. Оно может вызываться разными причинами: жизненными неприятностями, усталостью, болезнью и др. Если в состоянии человека обозначенные выше симптомы проявляются наиболее отчетливо и являются продолжительными, принимают хроническую форму, то такая депрессия понимается уже как нервно-психическое расстройство.

Специфическую категорию психических состояний составляют ***измененные состояния сознания*** (ИСС), малоизученные современной наукой. ИСС возникают при воздействии на личность человека, пребывающего в обычном состоянии сознания, различных факторов: стрессовых, аффектогенных ситуаций; сенсорной депривации или длительной изоляции; интоксикации; изменения дыхания; острых психических заболеваний; в когнитивно-конфликтных ситуациях, содержащих парадоксальные изречения и инструкции, не выполнимые в логике обычного состояния сознания; в гипнозе и медитации и др. В.В. Кучеренко, В.Ф. Петренко, А.В. Россохин относят к ИСС *гипнотические, трансовые, медитативные* состояния.

Распространенным феноменом ИСС является потеря ощущения границ личности, нарушение восприятия тела, его пропорций, а также нарушения восприятия времени. Субъективно оно может ускоряться, замедляться, могут возникать эффекты перемещения в прошлое и будущее.

По классификации, которую предлагает С. Кардаш, ИСС делятся на *расширенные* (РСС) и *суженные* (ССС). РСС сопровождаются расширением поля сознательного внимания. К ним можно отнести состояние сверхбодрствования и озарения, трансперсональные переживания.

Характеристикой ССС является сужение поля зрения, так называемое туннельное зрение.

Основным способом организации эффективной и оптимальной жизнедеятельности человека является регуляция психических состояний, осуществлять которую можно разными методами (способами). Г.Ш. Габдреева выделяет три группы методов регуляции психических состояний: методы прямой регуляции, методы опосредованного влияния и методы самоуправления психическими состояниями.

1. ***Методы прямой регуляции*** психических состояний:

– *Применение фармакологических средств*, так называемых психотропных препаратов. Они используются для коррекции эмоциональных состояний здоровых людей, однако их употребление приводит к нежелательным последствиям: привыканию к препарату, к нарушениям свойственных человеку адекватных эмоциональных реакций, к чрезмерному возбуждению или сонливости. При длительном приеме вероятно изменение структуры личности.

– *Функциональная музыка.* Музыка сама по себе не несет конкретной информации, но ее влияние на эмоциональную сферу огромно, что дает основание использовать музыку как лечебное средство. Экспериментально установлено, что музыка способна воздействовать на сердечно-сосудистую, дыхательную, нервную системы, она повышает чувствительность периферического зрения, изменяет тонус мышц, настроение человека, повышает его работоспособность.

– *Чтение художественной литературы.* Библиотерапия – метод психотерапии, предложенный еще В.М. Бехтеревым. Исследования И.П. Павлова, К.И. Платонова показали огромное воздействие сказанного и прочитанного слова на человека. Читая, человек вовлекается в мир, созданный писателем, становится как бы участником событий, радуется, волнуется, восторгается, смеется, мыслит, переживает, забывая о собственных трудностях и огорчениях.

2. ***Методы опосредованного влияния*** на психическое состояние:

– *Трудотерапия*. Труд является источником положительных эмоций, создает бодрое настроение, держит человека в тонусе, укрепляет волю, характер, воспитывает моральные качества, отвлекает от навязчивых мыслей, ощущений. Труд является главным условием человеческого долголетия.

– *Имитационные игры* (ролевые, деловые). Они позволяют изменять структуру личности путем формирования определенных черт характера. Участнику предлагается играть роль такого человека, каким ему хотелось бы быть (стеснительному стать более общительным, неуверенному – более уверенным и т.д.). «Игровое» поведение постепенно становится все более продолжительным, переносится в обычные сферы общения, деятельности, превращается в привычное и естественное поведение человека.

3. ***Методы самоуправления психическим состоянием.*** В основе этих методов лежит внушение и самовнушение. *Внушение* – психическое воздействие, которое осуществляется при сниженной степени осознанности и критичности с помощью речи и неречевых средств и отличается малой аргументацией. Внушение становится внутренней установкой, которая направляет, регулирует и стимулирует психическую и физическую активность. Специфическим способом воздействия является *самовнушение* или аутосуггестия (саморазъяснение, самоубеждение, самоприказ и др.). Способность человека к самовоздействию получила обоснование в учении о мозге и его деятельности. Самовнушением и внушением можно добиться объективно фиксируемых изменений в организме (меняется состав крови и т.д.). При значительных тренировках можно научиться управлять многими функциями своего организма. Принцип самовнушения лежит в основе многих методов регуляции состояний (Е.С. Жариков, 1990):

– *Аутогенная тренировка* – тренировка, проводимая самим человеком. Метод разработал И. Шультц. Модификации метода используются в клинической, спортивной психологии, в психологии экстремальных ситуаций, в педагогике и других областях.

– *Метод полной рационализации* предстоящего события, которое вызывает волнение, страх, тревогу и др. Он состоит в многократном осмыслении события с такой степенью детализации, что неопределенность ситуации уменьшается, это создает ощущение привычности будущей ситуации и действий в будущих условиях.

– *Метод предельного мысленного усиления* возможности неудачи. Усиление негативного переживания (страха, тревоги) до максимально возможной степени, в результате чего оно исчезает, и в реальной ситуации человек не испытывает негативных эмоций.

– *Чувство юмора*. Это эмоциональная реакция, которая превращает потенциально отрицательную эмоцию в ее противоположность, в источник положительных эмоций. Функция юмора состоит и в том, чтобы обеспечить удовлетворительное самочувствие в неудовлетворительной ситуации. Способность увидеть смешное в том, что на первый взгляд смешным не является – мощное средство поддержания психики в равновесном состоянии, независимо от трудностей, которые приходится переживать человеку.

– *Объективация стрессов.* Суть метода в умении отличать неудачи от катастрофы, неурядицу от беды, частную неудачу от крушения всех жизненных планов и т.д. Это способность объективно оценивать то, что в первом выражении представляется катастрофическим.

– *Переоценка того, чего не смог достичь*. Это способ принизить значимость потери, снизив ценность того, к чему человек стремился. Малые потери легче переносить, чем значительные. Часто этот механизм срабатывает автоматически, но иногда необходимо научить человека принижать ценность потери до терпимой.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что такое психическое состояние?
2. Как соотносятся понятия «психические процессы», «психические состояния» и «психические свойства»?
3. В чем различия между психическими состояниями и психическими свойствами?

4. Какие виды психологических состояний вы знаете?
5. Каковы функции психических состояний? Приведите примеры проявления функции адаптации.
6. Какие виды психических состояний вы знаете?
7. В чем различие между понятиями «стресс» и «фрустрация»?
8. Какова структура психического состояния?
9. Какие методы регуляции психических состояний вы знаете?
10. Какими из них вы пользуетесь в жизни? Какова их эффективность?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
2. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б.А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.
3. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

Дополнительная литература

1. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса [Текст] / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 367 с.
2. Куликов, Л. В. Психология настроения [Текст] / Л. В. Куликов. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997. – 228 с.
3. Кучеренко, В. В. Измененные состояния сознания: психологический анализ [Текст] / В. В. Кучеренко, В. Ф. Петренко, А. В. Россохин // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 70-78.
4. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
5. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-129.
6. Леонова, А. Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности [Текст] / А. Б. Леонова, С. Б. Величковская // Психология психических состояний : сб. статей / под ред. проф. А. О. Прохорова. – Казань : Изд-во «Центр информационных технологий», 2002. – Вып. 4. – С. 326-342.
7. Моляко, В. А. Особенности проявления паники в условиях экологического бедствия (на примере чернобыльской атомной катастрофы) [Текст] / В. А. Моляко // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 66-74.
8. Прохоров, А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе [Текст] / А. О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1991. – 168 с.
9. Психология состояний [Текст] : хрестоматия ; сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / под ред. проф. А. О. Прохорова. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Речь, 2004. – 608 с.
10. Селье, Г. Что такое стресс? [Текст] / Г. Селье // Стресс жизни : сборник. – СПб. : ТОО «Лейла», 1994. – С. 329-333.
11. Фукин, А. И. Монотония и ее динамика у работников конвейерного производства [Текст] / А. И. Фукин // Психология психических состояний : сб. статей / под ред. проф. А. О. Прохорова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1999. – Вып. 2. – С. 292-305.
12. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – 219 с.

13. Щербатых, Ю. В. Психология страха [Текст] : популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 416 с.

Глава 15. ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА

Определение понятия эмоции, их функции

Трудно переоценить роль эмоций в управлении поведением человека. Не случайно практически все авторы, исследовавшие эмоции, отмечают их мотивирующую роль, связывают эмоции с потребностями и их удовлетворением (З. Фрейд, В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов, К. Изард и др.). Некоторые даже отдают эмоциям приоритет в обыденной жизни человека (А.М. Эткинд). Самим исследованиям эмоций уже больше 100 лет, об эмоциях написаны тома, проведено множество сложных экспериментов, но даже в конце XX века можно встретить высказывание о том, что «дать эмоциям точное научное определение невозможно».

Термин «эмоция» является производным от латинского emoveo – потрясаю, волную. В психологии **эмоции** понимаются как *психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. В процессе эволюции эмоции возникли как средство, позволяющее живым существам определять биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий*.

П.К. Анохин определял эмоции как физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения.

С.Л. Рубинштейн в понимании сущности эмоций исходил из того, что в отличие от восприятия, которое отражает содержание объекта, эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту.

Многими авторами эмоции связываются именно с переживаниями. М.С. Лебединский и В.Н. Мясищев называют эмоции одной из важнейших сторон психических процессов, характеризующей переживание человеком действительности, и понимают их как интегральное выражение измененного

тонуса нервно-психической деятельности, отражающееся на всех сторонах психики и организма человека. По Р.С. Немову, эмоции - это элементарные переживания, которые возникают у человека под влиянием общего состояния организма и хода процесса удовлетворения актуальных потребностей». Несмотря на разные термины, используемые психологами для определения эмоций, суть их проявляется либо в одном слове – *переживание*, либо в двух – *переживание отношения*.

Таким образом, чаще всего *эмоции определяются как переживание человеком в данный момент своего отношения к чему - или кому-либо* (к наличной или будущей ситуации, к другим людям, к самому себе и т.д.).

Я. Рейковский определяет эмоцию как акт регуляции и отмежевывается от понимания ее как субъективного психического явления. Субъективная сторона эмоций, с его точки зрения, может быть выявлена лишь интроспективно, т.е. постфактум. Поэтому Я. Рейковский относится к эмоциональному процессу как к теоретическому конструкту, а не как к факту, доступному наблюдению. А.Н. Леонтьев пишет, что к эмоциональным процессам относится широкий класс процессов внутренней регуляции деятельности и что они способны регулировать деятельность в соответствии с предвосхищаемыми обстоятельствами. По его мнению, переживание лишь порождается эмоцией, но не есть ее единственное содержание. Простейшие эмоциональные процессы выражаются и в органических, двигательных и секреторных изменениях (врожденных реакциях).

Е.П. Ильин, подводя итог рассуждениям относительно определений эмоций, предлагает свое определение эмоции как рефлекторной психо-вегетативной реакции, связанной с проявлением субъективного, т.е. пристрастного, отношения (в виде переживания) к ситуации, ее исходу, или событию, и способствующей организации целесообразного поведения в этой ситуации. В этом определении акцент сделан на роли эмоций в организации целесообразного в данной ситуации поведения – ведь эмоции появились в эволюционном развитии животных не для того, чтобы их переживали, а для

того, чтобы помогать организовывать поведение. Переживание в связи с этим нужно рассматривать не как цель реагирования, а как специфический способ отражения в сознании потребностной ситуации. На вторичность эмоциональных переживаний по отношению к поведению указывает и Дж.С. Милль, по мнению которого, чтобы испытать эмоцию удовольствия, счастья, нужно стремиться не к переживанию их, а к достижению таких целей, которые порождают эти переживания.

По мнению многих авторов, для эмоций характерны:

1) отчетливо выраженная интенсивность;

2) ограниченная продолжительность (длительность эмоции ограничена временем непосредственного действия причины или временем воспоминания о ней);

3) хорошая осознаваемость причины ее появления;

4) связь с конкретным объектом, обстоятельством; эмоция не имеет диффузного характера, свойственного настроениям;

5) полярность.

По мнению Е.П. Ильина, все эти признаки могут быть характерны и для эмоционального тона ощущений. Он предлагает выделять такие признаки эмоций, которые характерны только для них:

1) эмоции – это реакции на ситуацию, а не на отдельный раздражитель; человек оценивает ситуацию, создаваемую этим раздражителем, и реагирует возникновением эмоции на эту ситуацию, а не на сам раздражитель;

2) эмоции – это часто заблаговременные реакции на ситуацию и ее оценка, таким образом, эмоция выступает в качестве механизма предвидения значимости той или иной ситуации;

3) эмоции – это дифференцированная оценка разных ситуаций (в отличие от эмоционального тона, который дает обобщенную оценку типа «нравится – не нравится»);

4) эмоции – это не только способ оценки предстоящей ситуации, но и механизм заблаговременной и адекватной подготовки к ней за счет мобилизации психической и физической энергии;

5) эмоции, как и эмоциональный тон, – это механизм закрепления положительного и отрицательного опыта.

Функции эмоциональных явлений стали предметом исследования еще в самом начале становления научной психологии. Джон Дьюи рассматривал значение эмоции в контексте адаптации. По его мнению, специфическая функция эмоции – внутренняя сигнализация, обеспечивающая саморегуляцию организма в связи с опознанием значимости воздействующего объекта. Вслед за Дьюи, на вопрос о роли эмоций пытались ответить Э. Клапаред, У. Пилзбари, Д. Рапапорт, Р. Шефер и др. За эмоциями была признана важная положительная роль в жизни людей, и с ними стали связывать следующие функции: мотивационно-регулирующую, коммуникативную, сигнальную и защитную.

Мотивационно-регулирующая функция заключается в том, что эмоции участвуют в мотивации поведения человека, могут побуждать, направлять и регулировать. Иногда эмоции могут заменять собой мышление в регуляции поведения.

Коммуникативная функция заключается в том, что эмоции, точнее, способы их внешнего выражения, несут в себе информацию о психическом и физическом состоянии человека. Благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга. Наблюдая за изменениями эмоциональных состояний, мы можем судить о том, что происходит в психике. Люди, принадлежащие к разным культурам, способны безошибочно воспринимать и оценивать многие выражения человеческого лица, определять по нему такие эмоции, как радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление. Это относится и к тем народам, которые вообще никогда не находились в прямых контактах друг с другом.

Сигнальная функция. Жизнь без эмоций так же невозможна, как и без ощущений. Эмоции, утверждал Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоционально-выразительные движения (мимика, жесты, пантомимика) выполняют функцию сигналов о том, в каком состоянии находится система потребностей человека.

Защитная функция выражается в том, что, возникая как моментальная, быстрая реакция организма, она может защитить человека от опасностей.

Г. Бреслав указывает на то, что «практически все описанные в психологической литературе функции (как и дисфункции) эмоций сводятся к разным аспектам саморегуляции или регуляции поведения других людей».

Во внешнем поведении эмоции представлены в форме экспрессивного поведения. Экспрессия (от лат. expressio – выражение) – выразительность, сила проявления чувств, переживаний. Экспрессивные реакции являются внешним проявлением эмоций и чувств человека (в мимике, пантомимике, голосе, жестах и др.). Ч. Дарвин предположил, что в процессе эволюции выразительные движения возникли как один из механизмов приспособления, это подтверждается филогенетической общностью выражения эмоций у человека и животных. Все же экспрессивное поведение человека в значительной степени зависит от процесса научения, который в значительной степени направляется социальными нормами. При этом могут возникнуть определенные формы экспрессии, не имеющие никакой природной связи с той или иной эмоцией. Формы экспрессивного поведения лиц, принадлежащих к одной культуре, относительно однородны. Существуют универсальные формы экспрессии, которые могут быть понятны как людям разных культур, так и те, что можно понять только в рамках данной культуры. Например, слезы являются почти универсальным признаком горя и печали, однако форму этой реакции (когда, каким образом и как долго следует плакать) определяют нормы культуры. Экспрессия оказывает сильное

влияние на характер межличностных отношений. Избыточная или недостаточная экспрессия, ее неадекватность конкретной ситуации могут служить одним из источников конфликтов во взаимоотношениях людей.

Качества и виды эмоций

Эмоции и чувства различаются в зависимости от их качества (положительные и отрицательные), глубины, интенсивности и продолжительности влияния на деятельность.

В качественном своеобразии эмоций и чувств выражается то, как относится человек к соответствующему явлению. В зависимости от того, насколько значима отражаемая в эмоциях и чувствах действительность, различаются *глубокие* и *неглубокие* эмоции и чувства.

В зависимости от влияния на активность деятельности эмоции и чувства подразделяются на *стенические* (от греч. sthenos - сила) и *астенические.* Стенические чувства побуждают к активной деятельности, мобилизуют силы человека. Так, чувства радости или вдохновения стимулируют человека к энергичной деятельности. Астенические эмоции расслабляют человека, парализуют его силы.

В структуре деятельности можно выделить *базовые* эмоции, определяющие цели деятельности, ее стратегические направления, и производные от них *операциональные* эмоции.

Базовые эмоции определяют направленность жизнедеятельности индивида, а операциональные - его отношение к различным условиям деятельности, реальным достижениям. То, что содействует достижению цели, вызывает положительные эмоции, то, что препятствует, - отрицательные.

Классификация базовых эмоций совпадает с классификацией основных потребностей индивида. Производные же эмоции не поддаются классификации - они так же многообразны, как многообразны условия жизнедеятельности людей. Производные эмоции определяют наиболее

эффективные направления в достижении поставленной цели, наиболее значимые для этого средства и условия.

Ведущий эмоционально-регуляционный механизм - *эмоция успеха-неуспеха*. Эмоция успеха усиливает исходные побуждения к цели, эмоция неуспеха тормозит, а иногда и дезорганизует деятельность. Все возможные проявления радости, восторга, удовольствия, с одной стороны; огорчения, расстройства, стресса и аффекта - с другой, представляют собой модификации базовой эмоции успеха - неуспеха.

Человек способен эмоционально предвосхищать свои возможные успехи и неуспехи. Это устраняет ненужные пробные действия. Человек обобщает опыт своих удач и неудач, радостей и огорчений. Он всегда способен с определенной мерой достоверности определить, "стоит ли игра свеч". В экстремальных ситуациях эмоция успеха - неуспеха трансформируется в аффект восторга, страха или гнева.

Таким образом, все эмоции выстраиваются по вектору биологической или социально обусловленной значимости различных явлений для данного индивида.

По содержательному своеобразию эмоции подразделяются на следующие виды: 1) эмоциональный тон ощущения; 2) эмоциональный отклик; 3) настроение; 4) конфликтные эмоциональные состояния: тревожность, стресс, аффект, фрустрация; 5) высшие эмоции - чувства.

Различные ощущения (запахи, цвета, звуки и т. д.) являются для нас приятными, нейтральными или неприятными. *Эмоциональный тон* ощущения - это наше отношение к качеству ощущения, психическое отражение потребностных свойств объекта. Нам приятен запах цветов, шум морского прибоя, цвет неба при закате солнца, но неприятен запах гнили, скрежет тормозов.

К отдельным раздражителям возникает даже органическое болезненное отвращение - *идиосинкразия* (например, к звукам, издаваемым скрежещущим по стеклу металлическим предметом).

Эмоциональное отношение к жизненно важным воздействиям передается по наследству. Это позволяет уже при первой встрече организма с вредоносным объектом отреагировать на него. Эмоциональный тон различных воздействий, закрепляясь в памяти, включается затем в различные восприятия и представления.

Эмоциональная память, эмоциональный опыт человека играют существенную роль в тех случаях, когда надо действовать в условиях дефицита понятийной информации.

Эмоциональный отклик - оперативная эмоциональная реакция на текущие изменения в предметной среде. (Вы увидели красивый пейзаж - возникает эмоциональный отклик). Эмоциональный отклик определяется эмоциональной возбудимостью человека, его эмоциональным тонусом. Одним из видов эмоционального оклика является синтония - сопереживание эмоционального состояния других людей - важнейшее социальное качество человека.

Способность к эмоциональному созвучию зависит от условий воспитания. Люди, воспитывавшиеся в условиях недостаточного эмоционального контакта либо пресыщения эмоциональными контактами, становятся малоспособными к эмоциональному сопереживанию.

Настроение - ситуативно обусловленное устойчивое эмоциональное состояние, усиливающее или ослабляющее психическую деятельность. Настроение - эмоциональная интеграция жизнеощущений человека, определяющая общий тонус (строй) его жизнедеятельности.

Оно вызывается теми влияниями, которые затрагивают личностные стороны индивида, его основные ценности, успехом или неудачей в работе, комфортной или дискомфортной обстановкой, уровнем культуры в отношениях между людьми, самочувствием и т. д. Настроение всегда причинно обусловлено, хотя причина его иногда и не осознается.

В настроении проявляется стимулирующая функция эмоций и чувств, их влияние на деятельность человека. Настроение, как и все

другие эмоциональные состояния, может быть положительным или отрицательным, иметь определенную интенсивность, выраженность, напряженность и устойчивость.

Эмоциональная устойчивость человека при различных эмоциогенных воздействиях выражается в стабильности его поведения. Устойчивость к трудностям, терпимость к поведению других людей называется толерантностью (от лат. tolerantia - терпение).

Конфликтные эмоциональные состояния включают тревожность, стресс, аффект, фрустрацию.

Тревожность. Впервые термин «тревожность» (anxiety) был введен в психологию З.Фрейдом и обозначал некоторые состояния напряженности – результат, главным образом, вытеснения сексуальных импульсов и трансформации либидо в другие импульсы». Если отвлечься от психоаналитической трактовки механизма тревожности, мы видим, что Фрейд понимает тревожность как некоторое психическое состояние. Аналогично В.С. Мерлин рассматривает тревожность как временное эмоциональное состояние, возникающее при наличии угрозы, опасности или психологического конфликта, то есть при возможном столкновении с раздражителями, эмоционально значимыми для субъекта. Наряду с этим В.С. Мерлин подчеркивает сложность этого психического состояния и выделяет ряд компонентов тревожности, такие как состояние эмоционального напряжения, переживание личной угрозы, повышение чувствительности, недовольство собой и т.д. В работах Томкинса и Изарда тревожность рассматривается как комплекс фундаментальных эмоций, включающий страх, горе, гнев, вину. Одна из основных причин возникновения состояния тревожности – ожидание неприятностей.

Если Томкинс и Изард указывают на связь состояния тревожности с особенностями личности, то ряд других авторов считают саму тревожность личностной характеристикой и выявляют связанные с ней поведенческие установки. Так, Н.В. Имедадзе пишет, что тревожность надо рассматривать

не как временное состояние в определенных условиях, но как некоторое индивидуально-дифференцированное хроническое состояние, как свойство личности, возможность реагировать более или менее эмоционально на ситуации, содержащие опасность для удовлетворения социальной потребности. При этом Н.В. Имедадзе подчеркивает социальную природу тревожности как приобретенного свойства психики. Дж. Тэйлор, Ж. Аткинсон и Г. Литвин также считают тревожность устойчивой индивидуально-специфической диспозицией, подобной потребности в достижении цели, однако если последняя связана с улучшением выполнения заданий испытуемыми и выступает в качестве положительного мотива, то тревожность, напротив, связана с ухудшением выполнения при тех же экспериментальных условиях, с уменьшением креативности и продуктивности деятельности, и поэтому авторы ее рассматривают в качестве отрицательного мотива. Такая неодинаковая трактовка понятия «тревожность» отражает сложность и неоднородность психологической реальности, стоящей за этим понятием.

Это нашло свое отражение в концепции тревожности Ч. Спилбергера, в которой выделяются две формы: реактивная тревожность – реактивное эмоциональное состояние напряженности, беспокойства, нервозности, сопровождающиеся активацией вегетативной нервной системы; и личностная тревожность – относительно устойчивая индивидуальная характеристика, говорящая о предрасположенности субъекта воспринимать достаточно широкий круг явлений и ситуаций как угрожающих и реагировать на них соответствующим эмоциональным состоянием. Личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, связанных со специфическими ситуациями угрозы престижу или самооценке субъекта.

Стресс (от англ. sress - напряжение) - нервно-психическое перенапряжение, вызванное сверхсильным воздействием, адекватная реакция на которое ранее не сформирована, но должна быть найдена в сложившейся ситуации. Понятие стресса введено канадским ученым Гансом

Селье (1907 -1982). Он определил стресс как совокупность адаптационно-защитных реакций организма на воздействия, вызывающие физическую или психическую травму.

Сверхсильные раздражители - стрессоры вызывают вегетативные изменения (учащение пульса, повышение содержание сахара в крови и т. д.) - организм подготавливается к интенсивным действиям. В ответ на сверхтрудную обстановку человек реагирует комплексом защитных реакций.

Стрессовые состояния неизбежно возникают во всех случаях угрозы для жизни индивида. Застойные стрессовые состояния могут быть вызваны длительным пребыванием в жизненно опасной обстановке.

Стрессовый синдром часто возникает и в ситуациях, опасных для престижа человека, когда он боится опозорить себя проявлением трусости, профессиональной некомпетентности и т.п. Состояние, аналогичное стрессовому, может быть порождено систематическими жизненными неудачами.

В развитии стрессового состояния Селье выделил три этапа: 1) тревога; 2) сопротивление; 3) истощение.

В дальнейшем Р. Лазарус ввел понятие психического (эмоционального) стресса. Если физиологическими стрессорами являются крайне неблагоприятные физические условия, вызывающие нарушение целостности организма или его функций (очень высокие и низкие температуры, острые механические и химические воздействия), то психическими стрессорами являются те воздействия, которые сами люди оценивают как очень вредные для своего благополучия. Это зависит от опыта людей, их жизненной позиции, нравственных оценок, способности адекватно оценивать ситуации и т. п.

Характер стрессовой ситуации зависит не только от оценки вредности стрессора данным человеком, но и от умения реагировать на него определенным образом. Человек способен научиться адекватному поведению в различных стрессовых ситуациях (в аварийных ситуациях, при

внезапном нападении и т. п.), использовать средства психологической защиты.

Итак, стресс может оказывать как мобилизующее, так и угнетающее влияние - *дистресс* (от англ. distress - горе, истощение). Для формирования адаптивного поведения человека необходимо накопление опыта его пребывания в трудных ситуациях, овладение способами выхода из них.

Стресс следует отличать от аффекта.

Аффект (от лат. affectus - душевное волнение, страсть) - внезапно возникающее в острой конфликтной ситуации чрезмерное нервно-психическое перевозбуждение, проявляющееся во временной дезорганизации сознания (его сужении) и крайней активизации импульсивных реакций.

Аффект - эмоциональный взрыв в условиях остроконфликтной ситуации, опасности личностного поражения. Глубокая обида от тяжкого для данного человека оскорбления, внезапное, возникновение опасности, грубое физическое насилие - все эти обстоятельства в зависимости от индивидуальных свойств личности могут вызвать аффект.

Состояние аффекта характеризуется значительным нарушением сознательной регуляции действий человека. Поведение человека при аффекте регулируется не заранее обдуманной целью, а тем чувством, которое полностью захватывает личность и вызывает импульсивные, подсознательные действия.

В состоянии аффекта нарушается важнейший механизм деятельности - избирательность в выборе поведенческого акта, резко изменяется привычное поведение человека, деформируются его установки, жизненные позиции, нарушается способность к установлению взаимосвязей между явлениями, в сознании начинает доминировать какое-либо одно, часто искаженное, представление.

Это "сужение сознания" при аффекте, с нейрофизиологической точки зрения, связано с нарушением нормального взаимодействия возбуждения и торможения. В состояния аффекта страдает, прежде всего, тормозной процесс, возбуждение начинает беспорядочно распространяться в подкорковые зоны мозга, эмоции теряют контроль со стороны сознания.

Подкорковые образования при аффектах приобретают определенную автономию, что выражается в бурных примитивных реакциях.

Аффект вызывает резкое нарушение уравновешенности нервных процессов, "сшибку" нервных процессов, сопровождается сдвигами в системе нервных связей, значительными изменениями химизма крови, нарушениями в деятельности вегетативной нервной системы и сердечной деятельности, в психомоторной регуляции (жестикуляции, специфические мимические выражения, резкий крик, плач и т. п.). Состояние аффекта связано с нарушением ясности сознания и сопровождается частичной амнезией - расстройством памяти.

Во всех многообразных проявлениях аффекта (страх, гнев, отчаяние, вспышка ревности, порыв страсти и т. п.) можно выделить три стадии:

- на первой стадии резко дезорганизуется вся психическая деятельность, нарушается ориентировка в действительности;
- на второй - перевозбуждение сопровождается резкими, плохо контролируемыми действиями;
- на заключительной стадии спадает нервное напряжение, возникает состояние депрессии, слабости.

Субъективно аффект переживается как состояние, как бы навязанное человеку извне, помимо его воли. Однако усиленным волевым контролем в начальной стадии развития аффекта его можно не допустить. Важно сосредоточить сознание на крайне отрицательных последствиях аффективного поведения.

Аффект может возникать и в результате воспоминаний о травмирующем событии (следовой аффект), а также вследствие накопления чувств.

Аффективные действия эмоционально-импульсивны, то есть побуждаются чувствами: они не имеют осознанного мотива. Сильное, захватывающее всю личность чувство само по себе и является побуждением к действию.

Действия в состоянии аффекта отличаются отсутствием осознанных конкретных целей. Используемые при этом средства ограничиваются объектами, случайно попавшими в поле крайне суженного сознания. Общее направление хаотичных действий при аффекте - стремление устранить травмирующий раздражитель.

Физиологический аффект следует отличать от патологического аффекта - болезненного нервно-психического перевозбуждения, связанного с полным помрачением сознания и парализацией воли.

Аффективные состояния могут проявляться в различных формах. Рассмотрим некоторые из них.

Страх - безусловно-рефлекторная эмоциональная реакция на опасность, выражающаяся в резком изменении жизнедеятельности организма. Страх возник как биологически защитный механизм. Животные инстинктивно боятся быстро приближающихся объектов, всего того, что может повредить целостность организма.

Многие из врожденных страхов сохраняются и у людей, хотя в условиях цивилизации они несколько изменены. У многих людей страх - астеническая эмоция, вызывающая понижение мышечного тонуса, при этом лицо принимает масковидное выражение.

В большинстве случаев страх вызывает сильный симпатический разряд: крик, бегство, гримасы. Характерный симптом страха - дрожание мышц тела, сухость во рту (отсюда хриплость и приглушенность голоса), резкое учащение пульса, повышение сахара в крови и т. д. При этом

гипоталамус начинает выделять нейросекрет, который стимулирует гипофиз на выделение адренокортикотропного гормона. (Этот гормон и вызывает специфический синдром страха).

Социально обусловленные причины страха - угроза общественного порицания, потеря результатов длительного труда, унижение достоинства и т. п. - вызывают те же физиологические симптомы, что и биологические источники страха.

Наивысшая степень страха, переходящая в аффект, - *ужас*.

Ужас сопровождается резкой дезорганизацией сознания (безумный страх), оцепенением (предполагается, что оно вызывается чрезмерно большим количеством адреналина) или беспорядочным мышечным перевозбуждением ("двигательная буря").

В состоянии ужаса человек может преувеличить опасность нападения и его оборона может быть чрезмерной, несоизмеримой с реальной опасностью.

Эмоция страха, вызванная опасным насилием, побуждает к безусловно-рефлекторным ответным действиям, основанным на инстинкте самосохранения. Поэтому такие действия в ряде случаев не образуют состава преступления.

Страх - пассивно-оборонительная реакция на опасность, нередко исходящую от более сильного лица. Если же угроза опасности исходит от более слабого лица, то реакция может приобрести агрессивный, наступательный характер - *гнев*.

В состоянии гнева человек предрасположен к мгновенному, часто импульсивному действию. Чрезмерно повышенное мышечное возбуждение при недостаточном самообладании легко переходит в очень сильное действие.

Гнев сопровождается угрожающей мимикой, позой нападения. В состоянии гнева человек теряет объективность суждений, осуществляет малоконтролируемые действия.

Страх и гнев могут достичь степени аффекта, но порой они выражаются и в меньшей степени эмоционального напряжения.

Фрустрация (от лат. frustratio - неудача, обман) - конфликтное отрицательно-эмоциональное состояние, возникающее в связи с крахом надежд, неожиданно возникшими непреодолимыми препятствиями на пути достижения значимых целей.

Фрустрация часто связана с агрессивным поведением, направленным против фрустратора - источника фрустрации. В случае неустранимости причин фрустрации (невозвратимости потерь) может возникнуть глубокое депрессивное состояние, связанное со значительной и продолжительной дезорганизацией психики (ослабление памяти, способности к логическому мышлению и т. п.).

Трудноопределимость фрустрации связана с тем, что человек не может устранить причины такого состояния. Поэтому в состоянии фрустрации человек ищет какие-либо компенсирующие выходы, уходит в мир грез, иногда возвращается к более ранним стадиям психического развития (регрессирует).

Высшие эмоции называют чувствами. **Чувства** - *эмоциональная форма отражения социально значимых явлений.* Они вызываются соответствием или отклонением тех или иных обстоятельств от параметров жизнедеятельности данного человека как личности.

Если низшие, ситуативные эмоции связаны с удовлетворением биологических потребностей, то высшие эмоции - чувства связаны с личностными, социально значимыми ценностями.

Чувства - базовые эмоционально-смысловые компоненты личности. От биологически обусловленных эмоций они отличаются происхождением - формируются по мере интернализации индивидом социальных ценностей. Социализация личности и состоит в переводе социально значимых явлений в эмоциональную сферу индивида. Дефекты

социализации - несформированность базовых чувств индивида, его ситуативная зависимость от стихии низших эмоций.

Чувства человека иерархически организованы - у каждого индивида есть доминирующие чувства, определяющие его личностную направленность. Они регулируют различные сферы взаимодействия человека с действительностью. Иерархия чувств определяет мотивационную сферу личности.

Различаются праксические, нравственные, эстетические и познавательные чувства.

Праксические чувства (от греч. praxis - опыт, практика) - чувства, возникающие в практической деятельности. Еще Аристотель говорил, что видов чувств столько, сколько видов деятельности.

Всякая деятельность связана с определенным отношением к ее цели и средствам достижения. В процессе антропогенеза у человека сформировалась потребность в труде, эмоциональное отношение не только к результатам, но и к процессу труда, ибо в нем, преодолевая препятствия, он утверждает и совершенствует себя, свои психические и физические возможности.

Нравственные чувства - эмоциональное отношение личности к своему поведению и поведению других людей в зависимости от его соответствия или несоответствия социальным нормам. Нравственные чувства основаны на принятом в данном обществе понимания добра и зла, долга и чести, справедливости и несправедливости.

Совокупность выработанных данным обществом правил и норм поведения называется моралью. Теория этих норм и правил - этикой, а практическая их реализация - нравственностью.

Нравственные чувства образуют высший механизм человеческой саморегуляции - "нравственный закон внутри нас". Поведение человека формируется и модифицируется через

формирование его доминирующих нравственных чувств, его сверхсознания.

Эстетические чувства (от греч. aisthetikos - чувствующий) - восприимчивость к прекрасному в окружающей предметной и социальной среде, придание прекрасному ценностного значения. Способность воспринимать и оценивать красоту, изящество предметов и явлений, художественное достоинство произведений искусства - один из основных показателей психической развитости индивида, его способности дифференцировать прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное.

Эстетические чувства проявляются не только в переживании прекрасного и безобразного, но и в переживании комического и трагического. Смешное, комическое возникает обычно в ситуации каких-либо неожиданных несоответствий. В юморе серьезное выступает под маской смешного, в иронии - смешное под маской серьезного; возможно и возвышенное комическое (образ Дон-Кихота). Восприятие комического сопровождается экспрессивной эмоцией - смехом, непроизвольной реакцией психической разрядки.

Интеллектуальные чувства. Радость познания - одно из самых сильных чувств, ради которых человек устремляется в космос и спускается на дно океана, рискует жизнью и отказывается от удовлетворения многих житейских потребностей.

Возникновение и удовлетворение познавательной потребности связано с особыми психическими состояниями, интеллектуальными чувствами - любопытством и любознательностью.

Любопытство - направленность сознания на снятие неопределенности с той или иной проблемной ситуации. Так, уличное происшествие привлекает толпу, необычные посетители обращают на себя внимание присутствующих - во всех этих случаях действует ориентировочный рефлекс, лежащий в основе состояния любопытства.

Но состояние любопытства прекращается сразу после его удовлетворения, оно не служит основой для дальнейшего познания. Чем выше культурный уровень человека, уровень его психического развития, тем он более любознателен. Любознательность - устойчивое состояние познавательной направленности личности.

Одно из самых ценных интеллектуальных чувств человека - неудовлетворенность достигнутыми знаниями, испытываемая им радость познания, все более глубокого и широкого освоения действительности.

Физиологические механизмы эмоций

Вопрос о мозговой организации эмоциональной сферы остается мало разработанным. Е.Д. Хомская и Н.Я. Батова выделяют два направления в изучении мозговой организации эмоциональной сферы: узкий локализационизм и системный подход.

Согласно *узколокализационистским* концепциям для каждой «базовой» эмоции имеются свои центры. Так, в опытах на животных и при терапевтических вмешательствах на человеке с использованием электростимуляции определенных участков мозга было показано, что передние части островка, задние отделы гипоталамуса, покрышка, миндалевидное ядро связаны с эмоцией страха, миндалина и срединный центр таламуса – с яростью, передний отдел гипоталамуса, миндалина, медиальные ядра таламуса – с эмоцией тревоги, вентромедиальные ядра таламуса, зона перегородки и фронтальные области – с переживанием удовольствия. Таким образом, эмоциональное реагирование может быть связано с подкорковыми центрами. Однако узко локализованные раздражения головного мозга вызывают лишь незначительное число эмоций. Остальные эмоции не имеют строгой локализации и образуются как условно-рефлекторные сочетания базовых эмоций, формирующиеся в процессе приобретения социального опыта.

Согласно *системному подходу* существует «эмоциональный мозг» или так называемый «круг Пейпеца», представляющий собой систему трех взаимосвязанных звеньев: 1) лимбической системы переднего мозга (гиппокамп, перегородка, периформная кора и другие образования); 2) гипоталамуса (32 пары ядер переднего комплекса, связанные с парасимпатической вегетативной нервной системой, а также задний комплекс, связанный с симпатической нервной системой); 3) лимбической области среднего мозга (центральное серое вещество, околоцентральная ретикулярная формация). В настоящее время лимбической системе отводится роль координатора различных систем мозга, участвующих в обеспечении эмоционального реагирования, так как центральное звено «лимбического мозга» имеет двусторонние связи, как с подкорковыми структурами, так и с различными областями коры больших полушарий.

Эмоциональные реакции могут возникать, как непроизвольно, так и произвольно. Непроизвольное возникновение может быть безусловнорефлекторным (эмоция испуга или эмоциональный тон ощущений) и условнорефлекторным. Американские психологи Дж. Уотсон и Р. Рейнор еще в начале XX века провели эксперимент по обусловливанию страха. Испытуемым выступал 11-месячный мальчик. Ему показали белую мышь, по отношению к которой он не проявил никаких признаков страха. Тогда экспериментаторы стали сопровождать появление мыши громким лязгающим звуком, из-за которого мальчик плакал и уползал прочь. После нескольких таких сочетаний ребенок начал пугаться и появления только одной мыши. А вскоре он стал бояться и других белых мохнатых объектов.

П.В.Симонов отмечает, что многочисленные экспериментальные факты свидетельствуют об участии обоих отделов вегетативной нервной системы в реализации эмоциональных состояний (как положительных, так и отрицательных) и что взаимодействие центральных представительств симпатического и парасимпатического отделов не сводится к прямой

реципрокности: усиление активности этих отделов может происходить одновременно.

Д. Линдсли и Д.О. Хебб предложили *активационную* теорию эмоций, согласно которой эмоциональные состояния определяются влиянием ретикулярной формации нижней части ствола головного мозга.

Есть данные, согласно которым разные гормоны обусловливают различные эмоции. Так, дефицит норадреналина вызывает депрессию в виде тоски, а дефицит серотонина – депрессию в виде тревоги.

Эмоции как генетически обусловленная неспецифическая поведенческая программа определяются комплексом нервных структур, входящих в так называемую лимбическую систему мозга. В эту систему входят наиболее древние части среднего, промежуточного и переднего мозга.

Лимбическая система связана с вегетативной нервной системой и ретикулярной формацией (расположенной в стволе головного мозга и обеспечивающей энергетические ресурсы мозговой деятельности).

Импульсы от внешних воздействий поступают в головной мозг двумя потоками. Один из них направляется в соответствующие зоны коры головного мозга, где смысл и значение этих импульсов осознаются и они расшифровываются в виде ощущений и восприятий.

Другой поток приходит в подкорковые образования (гипоталамус и др.), где устанавливается непосредственное отношение этих воздействий к базовым потребностям организма, субъективно переживаемым в виде эмоций.

Исследователи мозга обнаружили в области подкорки (в гипоталамусе) особые нервные структуры, являющиеся центрами страдания и удовольствия, агрессии и успокоения.

В опытах Дж. Олдза крыса с вживленным в центр удовольствия электродом сначала случайно нажимала на рычаг, который, замыкая электроцепь, вызывал возбуждение этого центра; но после этого она часами

не отходила от рычага, делая по нескольку тысяч нажимов, отказываясь от сна и пищи.

Х.М.Р. Дельгадо обнаружил центры "агрессивности и успокоения". Вживляя электроды в мозг быка, он регулировал радиосигналами агрессивность животного и даже выступал в бое с быком на арене. Разъяренное животное, бросаясь на экспериментатора, останавливалось вблизи от него, как только радиосигнал возбуждал "центр успокоения".

Эмоции связаны и с деятельностью коры больших полушарий.

Предполагается, что эмоции являются функцией правого полушария мозга. Левое полушарие контролирует вербальные, логические функции, правое полушарие - чувственно-эмоциональную сферу.

Эмоции и чувства сопровождаются рядом вегетативных явлений: изменениями частоты сокращения сердца, дыхания, тонуса мышц, просвета сосудов (отсюда побледнение или покраснение кожи). Сердце не случайно считается символом чувств. Еще Гиппократ умел различать до 60 оттенков в работе сердца в зависимости от эмоционального состояния человека. Сильные эмоции вызывают прекращение слюноотделения (сухость во рту), угнетение работы внутренних органов, изменение кровяного давления, мышечной активности.

Связь эмоций с изменением деятельности желез внутренней секреции давно была эмпирически установлена и даже использовалась у некоторых народов в судопроизводстве. Так, в Древнем Китае подозреваемый во время судебного разбирательства держал во рту горсть риса. Если после прослушивания обвинения он вынимал рис сухим, то считался виновным: сильное эмоциональное напряжение вызывает прекращение деятельности слюнных желез.

Таким образом, анатомо-физиологическая природа эмоциональных переживаний очевидна, хотя и здесь остается множество вопросов, которые еще ждут своего разрешения.

Теории происхождения эмоций

С того времени, когда философы и естествоиспытатели стали всерьез задумываться над природой и сущностью эмоций, возникли две основные позиции. Ученые, занимающие одну из них, интеллектуалистическую, наиболее четко обозначенную И.Ф. Гербартом, утверждали, что органические проявления эмоций – это следствие психических явлений. Представители другой позиции – сенсуалисты – наоборот, заявляли, что органические реакции влияют на психические явления.

Эволюционная теория эмоций Ч. Дарвина. В 1872 году Ч. Дарвин опубликовал книгу «Выражение эмоций у человека и животных», в которой показал эволюционный путь развития эмоций и обосновал происхождение их физиологических проявлений. Суть его представлений состоит в том, что эмоции либо полезны, либо представляют собой лишь остатки (рудименты) различных целесообразных реакций, которые были выработаны в процессе эволюции в борьбе за существование. Разгневанный человек краснеет, тяжело дышит и сжимает кулаки потому, что в первобытной своей истории всякий гнев приводил людей к драке, а она требовала энергичных мышечных сокращений и, следовательно, усиленного дыхания и кровообращения, обеспечивающих мышечную работу. Потение рук при страхе Дарвин объяснял тем, что у обезьяноподобных предков человека эта реакция при опасности облегчала схватывание за ветки деревьев.

По мнению Дарвина, в развитии и проявлении эмоций не существует непроходимой пропасти между человеком и животными. В частности, во внешнем выражении эмоций у антропоидов и слепорожденных детей имеется много общего.

«Ассоциативная» теория В. Вундта. В.Вундт придерживался точки зрения Гербарта, согласно которой в некоторой степени представления

влияют на чувства, и в то же время считал, что эмоции – это, прежде всего, внутренние изменения, характеризующиеся непосредственным влиянием чувств на течение представлений. «Телесные» реакции Вундт рассматривает лишь как следствие чувств. По его мнению, мимика возникла первоначально в связи с элементарными ощущениями, как отражение эмоционального тона ощущений; высшие и более сложные чувства (эмоции) развились позже. Однако когда в сознании человека возникает какая-то эмоция, то она всякий раз вызывает по ассоциации соответствующее ей, близкое по содержанию низшее чувство или ощущение. Оно-то и вызывает те мимические движения, которые соответствуют эмоциональному тону ощущений. Так, например, мимика презрения (выдвигание нижней губы вперед) сходна с тем движением, когда человек выплевывает что-то неприятное, попавшее ему в рот.

«Периферическая» теория У. Джемса – Г. Ланге. Американский психолог У. Джемс выдвинул «периферическую» теорию эмоций, основанную на том, что эмоции связаны с определенными физиологическими реакциями. Он писал: «… мы опечалены, потому что плачем; приведены в ярость, потому что бьем другого; боимся, потому что дрожим.… Если бы телесные проявления не следовали немедленно за восприятием, то последнее было бы по форме чисто познавательным актом, бледным, лишенным колорита и эмоциональной теплоты. Мы в таком случае могли бы увидеть медведя и решить, что всего лучше обратиться в бегство, могли бы понести оскорбление и найти справедливым отразить удар, но мы не ощущали бы при этом страха или негодования» (У. Джемс, 1991, с. 275).

Независимо от У. Джемса датский патологоанатом К.Г. Ланге в 1895 году опубликовал работу, в которой высказывал сходные мысли. Но если для Джемса органические изменения сводились к висцеральным (внутренних органов), то для Ланге они были преимущественно вазомоторными. Радость, с его точки зрения, есть совокупность двух явлений: усиления моторной иннервации и расширения кровеносных сосудов. Отсюда происходит и

экспрессивное выражение этой эмоции: быстрые сильные движения, громкая речь, смех. Печаль, наоборот, является следствием ослабления двигательной иннервации и сужения кровеносных сосудов. Отсюда вялые, замедленные движения, слабость и беззвучность голоса, расслабленность и молчаливость. Свою теорию Ланге свел к следующей схеме:

ослабление двигательной иннервации = *разочарование*

ослабление двигательной иннервации + сужение сосудов = *печаль*

ослабление двигательной иннервации + сужение сосудов + судороги органических мускулов = *страх*

ослабление двигательной иннервации + расстройство координации = *смущение*

усиление двигательной иннервации + судороги органических мускулов = *нетерпение*

усиление двигательной иннервации + судороги органических мускулов + расширение кровеносных сосудов = *радость*

усиление двигательной иннервации + судороги органических мускулов + расширение кровеносных сосудов + расстройство координации = *гнев*

С точки зрения теории Джемса – Ланге, акт возникновения эмоции выглядит следующим образом: раздражитель → возникновение физиологических изменений → сигналы об этих изменениях в мозг → эмоция (эмоциональное переживание). Смысл этого утверждения в том, что произвольное изменение мимики и пантомимики приводит к непроизвольному появлению соответствующей эмоции.

В русле теории Джемса – Ланге понимал механизм возникновения эмоций и Г. Мюнстерберг. Рассматривая роль учителя в воспитании детей и, в частности, в управлении их эмоциональной сферой, он выступал против позиции учителя как пассивного наблюдателя за эмоциональной жизнью детей, бессильного вмешаться в процесс, запрограммированный природой. По мысли Г. Мюнстерберга, чувствования (эмоциональный тон ощущений) –

это реакция личности на получаемые впечатления, которые продлеваются или прерываются посредством движений.

Теория Джемса – Ланге не объясняет все случаи эмоционального реагирования, другой ее слабостью является игнорирование биологической целесообразности возникновения эмоций. Примирить «классическую» теорию (восприятие – эмоция – переживание эмоции – органические реакции) с «периферической» теорией пытался Э. Клапаред. Для этого он между восприятием опасной ситуации и эмоцией страха ввел «чувство опасности», являющееся отражением предшествующей ему моторной установки. В результате вся цепь развивающихся событий выглядит следующим образом: восприятие → установка на бегство → чувство опасности → органические реакции → эмоция (страх). Свою схему он подкрепляет следующим доводом: жизненные наблюдения свидетельствуют о том, что эмоция страха следует за чувством опасности, когда человек не в состоянии убежать или защитить себя. Страх может возникать и тогда, когда опасная ситуация закончилась благополучно, но человек начинает осознавать, чем все это могло кончиться. Э. Клапаред считает, что в случаях, когда эмоция возникает внезапно, теория Джемса – Ланге сохраняет полное значение в своей обычной форме. Е.П. Ильин отмечает, что достаточно отказаться от отношения к эмоциям как процессам, протекающим по единому образцу, и тогда один класс эмоций можно объяснить с позиций классических теорий, а другой класс – с позиции «периферической» теории.

Теория У. Кеннона – П. Барда. Еще проведенные физиологами в конце 19 века эксперименты с разрушением структур, проводящих в мозг соматосенсорную и висцеросенсорную информацию, дали повод Ч. Шеррингтону заключить, что вегетативные проявления эмоций вторичны по отношению к ее мозговому компоненту, выражающемуся психическим состоянием. У. Кеннон обнаружил, что при исключении в эксперименте всех физиологических проявлений (при рассечении нервных путей между внутренними органами и корой головного мозга) субъективное переживание

все равно сохранялось. Физиологические сдвиги происходят при многих эмоциях как вторичное приспособительное явление, например для мобилизации резервных возможностей организма при опасности и порождаемом ею страхе или как форма разрядки возникшего в ЦНС напряжения. При этом Кеннон отмечал два обстоятельства:

1) физиологические сдвиги, возникающие при разных эмоциях, бывают весьма похожи друг на друга и не отражают их качественное своеобразие;

2) эти физиологические изменения развертываются медленно, в то время как эмоциональные переживания возникают быстро, то есть предшествуют физиологической реакции.

Он показал также, что искусственно вызванные физиологические изменения, характерные для определенных сильных эмоций, не всегда вызывают ожидаемое эмоциональное поведение. С точки зрения Кеннона, эмоции возникают вследствие специфической реакции ЦНС и в частности – таламуса. Таким образом, схема этапов возникновения эмоций и сопутствующих ей физиологических сдвигов выглядит так: раздражитель → возбуждение таламуса → эмоция → физиологические изменения.

В более поздних исследованиях П. Барда было показано, что эмоциональные переживания и соответствующие им физиологические сдвиги возникают почти одновременно. Таким образом, схема получает несколько иной вид: раздражитель → эмоция + физиологические изменения.

Психоаналитическая теория эмоций. З. Фрейд основывал свое понимание аффекта на теории о влечениях и, по сути, отождествлял и аффект, и влечение с мотивацией. Д. Рапапорт предложил наиболее концентрированное представление психоаналитиков о механизмах возникновения эмоций: воспринятый извне перцептивный образ вызывает бессознательный процесс, в ходе которого происходит неосознаваемая человеком мобилизация инстинктивной энергии; если она не может проявиться во внешней активности человека (в случае существования

культурного табу на соответствующее поведение), она ищет другие каналы разрядки в виде непроизвольной активности; разными видами такой активности являются «эмоциональная экспрессия» и «эмоциональное переживание». Они могут проявляться одновременно, поочередно или вообще независимо друг от друга. З.Фрейд и его последователи рассматривали только негативные эмоции, возникающие в результате конфликтных влечений. Поэтому они выделяют в аффекте три аспекта: энергетический компонент инстинктивного влечения («заряд» аффекта), процесс «разрядки» и восприятие «окончательной разрядки» (ощущение или переживание эмоции).

Сосудистая теория выражения эмоций И. Уэйнбаума и ее модификация Р. Заянца. В начале 20 века И. Уэйнбаум указывал на тесное взаимодействие между лицевыми мышцами и мозговым кровотоком, в связи с чем высказывал предположение, что мышцы лица участвуют в регуляции кровотока. Воздействуя противоположно на вены и артерии, они усиливают приток или отток крови в мозг, что сопровождается сменой субъективных переживаний. В наше время Р. Заянц возродил эту теорию, но в модифицированном виде. Он полагает, что мышцы лица регулируют не артериальный кровоток, а отток венозной крови. В одном из экспериментов с вдуванием в ноздри теплого и холодного воздуха было показано, что теплый оценивается как приятный, а холодный – как неприятный. Это было расценено авторами как результат изменения температуры мозга, в том числе и гипоталамуса, обусловленное изменением температуры притекающей в мозг крови. Эту теорию подтверждает связь знака эмоций с температурой лба, а также корреляция между изменениями температуры крови и эмоционального тона ощущений в зависимости от произносимых фонем. Аделман и Заянц объясняют это тем, что при произнесении различных фонем активируются различные лицевые мышцы, что приводит к разному охлаждению венозной крови. По мнению Заянца, в ряде случаев эфферентные сигналы от лицевых мышц могут инициировать эмоциональные

переживания. Таким образом, автор частично возрождает теорию эмоций Джемса – Ланге.

Биологическая теория эмоций П.К. Анохина. В рамках этой теории эмоции рассматриваются как биологический продукт эволюции, приспособительный фактор в жизни животных. По мнению П.К. Анохина, возникновение потребностей приводит к возникновению отрицательных эмоций, которые играют мобилизующую роль, способствуя наиболее быстрому удовлетворению потребностей оптимальным способом. Когда обратная связь подтвердит, что достигнут запрограммированный результат, т.е. что потребность удовлетворена, возникает положительная эмоция. Она выступает как конечный подкрепляющий фактор. Закрепляясь в памяти, она в будущем участвует в мотивационном процессе, влияя на принятие решения о выборе способа удовлетворения потребности. Если же полученный результат не согласуется с программой, возникает эмоциональное беспокойство, ведущее к поиску других, более успешных способов достижения цели. Неоднократное удовлетворение потребностей, окрашенное положительной эмоцией, способствует обучению соответствующей деятельности, а повторные неудачи в получении запрограммированного результата вызывают торможение неэффективной деятельности и поиски новых, более успешных способов достижения цели.

Фрустрационные теории эмоций. Эта группа теорий объясняет возникновение отрицательных эмоций как следствие неудовлетворения потребностей, влечений, как следствие неудачи. В данном случае речь идет о «рассудочных эмоциях», т.е. эмоциях, которые возникают не как оценка раздражителя, что наблюдается при безусловнорефлекторных эмоциональных реакциях, а *как оценка степени успешности (точнее – неуспешности) достижения цели и* удовлетворения потребности. Это эмоции досады, злости, гнева, ярости, страха. Начало разработке этих теорий положил Дж. Дьюи. Он полагал, что эмоция возникает лишь тогда, когда осуществление инстинктивных действий или произвольных форм поведения

наталкивается на препятствие. В этом случае, стремясь адаптироваться к новым условиям жизни, человек испытывает эмоцию. По мнению Дьюи, психологически эмоция – это адаптация или напряжение привычек и идеала, а органические изменения являются проявлением этой борьбы за адаптацию.

Схожая точка зрения принадлежит Э. Клапареду: эмоции возникают лишь тогда, когда по той или иной причине затрудняется адаптация. Если человек может убежать, он не испытывает страха.

В середине 20 века возникла и была разработана теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Согласно этой теории, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности имеется расхождение (*когнитивный диссонанс*), возникают отрицательные эмоции, в то время как совпадение ожидания и результата (*когнитивный консонанс*) приводит к появлению положительных эмоций. Возникающие при диссонансе и консонансе эмоции рассматриваются этой теорией как основные мотивы соответствующего поведения человека. Существует множество исследований, подтверждающих правоту этой теории. Однако есть данные, показывающие, что в ряде случаев диссонанс может вызвать положительные эмоции. По мнению Дж. Ханта, для возникновения положительных эмоций необходима определенная степень расхождения между установками и сигналами, некоторый «оптимум расхождения» (новизны, необычности, несоответствия и т.п.). Если сигнал не отличается от предшествовавших, то он оценивается как неинтересный; если же он отличается слишком сильно, покажется опасным, неприятным, раздражающим и т.п.

Когнитивно-физиологическая теория эмоций С. Шехтера. С. Шехтером и его коллегами было выявлено, что висцеральные реакции, обусловливающие усиление активации организма, хотя и являются необходимым условием для возникновения эмоционального состояния, но недостаточны, так как определяют лишь интенсивность эмоционального реагирования, но не его знак и модальность. Следовательно, событие или ситуация, вызывающая возбуждение человека, заставляет оценить ее

содержание. Эта оценка осуществляется под непосредственным влиянием прошлого опыта человека и имеющихся у него в данный момент потребностей и интересов. Таким образом, висцеральная реакция вызывает эмоцию не прямо, а опосредованно. В пользу этой точки зрения говорит то, что возникновение эмоций может обусловливаться словесными инструкциями и эмоциогенной информацией, предназначенной для изменения оценки возникшей ситуации (т.е. при использовании феномена приписывания).

По мнению Шехтера, эмоциональные состояния – это результат взаимодействия двух компонентов: активации и заключения человека о причинах его возбуждения на основе анализа ситуации, в которой появилась эмоция. Однако проверка гипотезы Шехтера во многих случаях не подтверждала ее. Например, приписывание причины эмоционального состояния нейтральному фактору не во всех случаях приводило к снижению интенсивности переживания. Отрицательные результаты в этих экспериментах были получены на лицах с высокой личностной тревожностью, а также на находящихся в состоянии стресса. Этот метод не сработал и в клинике, что можно объяснить сильной концентрацией внимания больных на истинных причинах их болезней. Х. Левенталь и А. Томаркен показали, что феномен приписывания возникает только в новых условиях и при среднем уровне негативных эффектов.

Познавательная теория эмоций М. Арнольд – Р. Лазаруса. Концепции М. Арнольд и Р. Лазаруса находятся в русле воззрений С. Шехтера. Для М. Арнольд интуитивная оценка объекта выступает в качестве познавательной детерминанты эмоций. Эмоция, как и действие, следует за этой оценкой. По Арнольд, мы боимся потому, что решили, будто нам угрожают. Она считает, что как только человек непосредственным и интуитивным способом придет к выводу, что тем или иным предметом стоит овладеть, он сразу ощущает привлекательность этого предмета. Как только человек интуитивно заключает, что нечто угрожает ему, он сразу чувствует, что нечто приобрело

отталкивающий характер и его нужно избежать. Возникающая тенденция действовать, выраженная в различных телесных изменениях, переживается как эмоция. При этом оценка характеризуется мгновенностью, непосредственностью и непреднамеренностью, т.е. интуитивностью. Эта интуитивная оценка понимается М. Арнольд как «чувственное суждение», в отличие от абстрактного «рефлексивного суждения».

В концепции Р. Лазаруса центральной также является идея о познавательной детерминации эмоций. По его мнению, когнитивное опосредование выступает необходимым условием для появления эмоций. При этом он критикует М. Арнольд за то, что понятие «оценка» остается у нее субъективным и не связывается с фактами, поддающимися непосредственному наблюдению, что ведет к игнорированию вопроса об условиях, детерминирующих оценку. Кроме того, Лазарус не согласен с чувственным (эмоциональным) характером оценки.

Основные положения концепции Лазаруса:

- каждая эмоциональная реакция, независимо от ее содержания, есть функция особого рода познания или оценки;
- эмоциональный ответ представляет собой некий синдром, каждый из компонентов которого отражает какой-либо важный момент в общей реакции.

Центральным понятием концепции Лазаруса является «угроза», понимаемая как оценка ситуации на основе предвосхищения будущего столкновения (конфронтации) с вредом, причем предвосхищение основано на сигналах, оцениваемых с помощью познавательных процессов. При этом эмоции для него являются синдромом, включающим три основные группы симптомов – субъективные переживания, физиологические сдвиги и моторные реакции. Как только некоторый стимул оценивается как угрожающий, тут же приводятся в действие процессы, направленные на устранение или уменьшение вреда, т.е. процессы преодоления угрозы. Тенденции к действию по поводу наличия угрозы и ее устранения

отражаются в различных симптомах эмоциональных реакций. Таким образом, схема возникновения эмоции выглядит так: восприятие → первичная оценка → исследовательская активность → (личное значение действий в оцениваемой ситуации) → вторичная оценка → тенденция к действию → эмоция как проявление тенденции в переживании, физиологических сдвигах и моторных реакциях. Поскольку каждая отдельная эмоция связана с различной, присущей только ей оценкой, та или иная структура эмоционального возбуждения является производной от импульсов к действию, выработанных посредством оценки ситуации и оценки возможных альтернатив действия. При этом оценка может осуществляться на любом уровне сознания.

Информационная теория эмоций П.В. Симонова. Оригинальную гипотезу о причинах появления эмоций выдвинул П.В.Симонов. Он считает, что эмоции появляются вследствие недостатка или избытка сведений, необходимых для удовлетворения потребности. Степень эмоционального напряжения определяется силой потребности и величиной дефицита прагматической информации, необходимой для достижения цели. Это представлено им в виде «формулы эмоций»:

Э = - П (Ин – Ис),

где Э – эмоция, П – потребность, Ин – информация, необходимая для удовлетворения потребности, Ис – информация, которой субъект располагает в момент возникновения потребности.

Из этой формулы следует, что эмоция возникает только при наличии потребности. Нет потребности – нет и эмоции, так как произведение Э = 0 (Ин – Ис) тоже становится равным нулю. Не будет эмоции и в том случае, если человек обладает необходимой для удовлетворения потребности информацией, так как в этом случае (Ин – Ис) = 0. Для П.В.Симонова эта разность важна тем, что на ее основе строится вероятностный прогноз удовлетворения потребности. Эта формула дала Симонову основание говорить о том, что именно благодаря эмоциям обеспечивается

парадоксальная на первый взгляд оценка меры незнания. В нормальной ситуации человек ориентирует свое поведение на сигналы высоковероятных событий (т.е. на то, что в прошлом чаще встречалось). Благодаря этому его поведение в большинстве случаев бывает адекватным и ведет к достижению цели. В условиях полной определенности цель может быть достигнута и без помощи эмоций. Однако в неясных ситуациях, когда человек не располагает точными сведениями для того, чтобы организовать свое поведение по удовлетворению потребности, нужна другая тактика реагирования на сигналы. Отрицательные эмоции возникают при недостатке сведений, необходимых для достижения цели, что в жизни бывает чаще всего. Например, страх и тревога развиваются при недостатке сведений, необходимых для защиты, т.е. при низкой вероятности избегания нежелательного воздействия, а фрустрация – при низкой вероятности достижения желаемой цели. Эмоции способствуют поиску новой информации за счет повышения чувствительности анализаторов (органов чувств), что, в свою очередь, приводит к реагированию на расширенный диапазон внешних сигналов и улучшает извлечение информации из памяти. В результате при решении задачи могут быть использованы маловероятные или случайные ассоциации, которые в спокойном состоянии не рассматривались бы. Тем самым повышаются шансы достижения цели. Хотя реагирование на расширенный круг сигналов, полезность которых еще неизвестна, избыточно и незакономерно, оно предотвращает пропуск действительно важного сигнала, игнорирование которого может стоить жизни.

Теория дифференциальных эмоций К. Изарда. Объектом изучения в этой теории являются частные эмоции, каждая из которых рассматривается отдельно от других как самостоятельный эмоционально-мотивационный процесс. К. Изард постулирует пять основных тезисов:

1) основную мотивационную систему человеческого существования образуют 10 базовых эмоций – радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд-смущение, вина, удивление, интерес;

2) каждая базовая эмоция обладает уникальными мотивационными функциями и подразумевает специфическую форму переживания;

3) фундаментальные эмоции переживаются по-разному и по-разному влияют на когнитивную сферу и на поведение человека;

4) эмоциональные процессы взаимодействуют с драйвами, с гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами и оказывают на них влияние;

5) в свою очередь, драйвы, гомеостатические, перцептивные, когнитивные и моторные процессы влияют на протекание эмоционального процесса.

Эмоции определяются К. Изардом как сложный процесс – система взаимодействия трех аспектов: нейрофизиологического, нервно-мышечного и чувственно-переживательного. Некоторые эмоции, вследствие лежащих в их основе врожденных механизмов, организованы иерархически. Источниками эмоций являются нейронные и нервно-мышечные активаторы (гормоны и нейромедиаторы, наркотические препараты, изменения температуры крови мозга и последующие нейрохимические процессы), аффективные активаторы (боль, половое влечение, усталость, другая эмоция) и когнитивные активаторы (оценка, атрибуция, память, антиципация). К. Изард выделяет признаки базовых эмоций:

1) базовые эмоции всегда имеют отчетливые и специфические нервные субстраты;

2) базовая эмоция проявляет себя при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица (мимики);

3) базовая эмоция сопровождается отчетливым и специфическим переживанием, осознаваемым человеком;

4) базовые эмоции возникли в результате эволюционно-биологических процессов;

5) базовая эмоция оказывает организующее и мотивирующее влияние на человека, служит его адаптации.

Однако не все эмоции, отнесенные К. Изардом к базовым, обладают всеми перечисленными признаками. Например, эмоция вины не имеет отчетливого мимического и пантомимического выражения. Другие исследователи приписывают базовым эмоциям и другие характеристики. С. Шевалье-Скольников указывает, что способы эмоционального выражения свидетельствуют о фундаментальности эмоции только в том случае, если прослеживается их филогенетическое происхождение, т.е. если имеется экспрессивное сходство выражения эмоции в мимике у человека и у других приматов. Поэтому такие эмоции, присущие только человеку, как стыд и вина, к ним не относятся. Вряд ли, по его мнению, можно также называть эмоциями интерес и застенчивость.

В 90-х годах XX века появилось понятие «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность». По мнению Г. Бреслава, на данном этапе психологического познания содержание эмоциональной сферы можно представить как сочетание двух аспектов: 1) эмоциональные явления и черты – это процессуальное и «кристаллизованное» содержание и динамика эмоциональной сферы; 2) эмоциональный интеллект – это способности по управлению этими явлениями и свойствами.

Термин *«эмоциональный интеллект»* впервые начали употреблять П. Сэловей и Д. Мейер в 1990 году. Введению этого термина предшествовало изменение подхода к соотношению эмоциональных и познавательных процессов. Эмоциональный интеллект понимается как комплекс индивидуальных способностей или черт, «отвечающий» за то, насколько влияние эмоциональных явлений окажется конструктивным или деструктивным для поведения человека. В настоящее время эмоциональный интеллект включает в себя: 1) восприятие и выражение эмоций (способность идентифицировать эмоциональные явления); 2) усиление мышления с помощью эмоций; 3) понимание эмоций (способности перехода от одного состояния к другому, понимание и адекватное выражение эмоциональных характеристик взаимоотношений); 4) управление эмоциями.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Дайте определение эмоций.
2. Можно ли сказать, что эмоции объективно отражают реальность?
3. Каковы функции эмоций и чувств?
4. В чем проявляется качественное своеобразие эмоций и чувств?
5. Какие эмоциональные проявления называют чувствами?
6. Обладают ли чувствами животные?
7. Какие виды эмоций и чувств Вы знаете?
8. В чем специфика стресса, аффекта и фрустрации?
9. Что является физиологической основой эмоций и чувств?
10. Какие психологические теории происхождения эмоций Вы знаете?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 783 с.
2. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология». / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд., М. : Академия, 2010. – 511 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
4. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.
5. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б.А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.
6. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Бреслав, Г. М. Психология эмоций [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. «Психология», «Клиническая психология» / Г. М. Бреслав. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 542 с.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания [Текст] / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
3. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В. К. Вилюнас М. : МГУ, 1976. – 142 с.
4. Додонов, Е. И. В мире эмоций [Текст] / Е. И. Додонов. – Киев : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
5. Изард, К. Э. Эмоции человека [Текст] / К. Э. Изард. – М. : МГУ, 1980. – 439 с.
6. Изард, Кэррол Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.
7. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001 – 752 с.
8. Лук, А. И. Эмоции и личность [Текст] / А. И. Лук. – М. : Знание,1982. – 175 с.

9. Лэнгле, А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности [Текст] / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 3-21.
10. Мэй, Р. Проблема тревоги [Текст] / Р. Мэй. - М. – Эксмо-Пресс, 2001. – 432 с.
11. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст [Текст] / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с.
12. Психология эмоций [Текст] : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд. Московского университета, 1984, – 173 с.
13. Психология эмоций [Текст] : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – 2-е изд. – М. : МГУ, 1993. – 304 с.
14. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский ; пер. с польского. – М. : Прогресс, 1979. – 75 с.
15. Риман, Ф. Основные формы страха [Текст] / Ф. Риман. – М. : АСТ, 2000. – 416 с.
16. Ромек, В. Г. Поведенческая терапия страхов [Текст] / В. Г. Ромек // Прикладная психология. – 2002 – №4. – С. 72–89.
17. Симонов, В. П. Что такое эмоция [Текст] / В. П. Симонов. – М. : Наука, 1966. – 94 с.
18. Шакуров, Р. Х. Психология эмоций: новый подход [Текст] / Р. Х. Шакуров // Мир психологии. – 2002. – №4. – С. 30-44.
19. Якобсон, П. М. Психология чувств [Текст] / П. М. Якобсон. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 216 с.

Глава 16. ВОЛЯ

Понятие и функции воли

Не всегда можно объяснить, почему люди иногда ничего не предпринимают для осуществления своих планов, решений, удовлетворения даже остро необходимых потребностей. Когда люди, обладающие необходимыми знаниями, придерживающиеся близких убеждений и взглядов на жизнь, с разной степенью интенсивности приступают к решению стоящей перед ними задачи или когда при столкновении с трудностями одни из них прекращают свои попытки, а другие действуют с удвоенной энергией - эти явления связывают с такой особенностью психики, как воля.

Личность выполняет различные виды деятельности: игровую, учебную, трудовую, спортивную, - состоящие из разнообразных действий при участии психических процессов. Каждое из этих действий определяется каким-то конкретным мотивом: убеждением, интересом, страстью и др., или их совокупностью. Не все мотивы отчётливо осознаются личностью, а связанные с ними действия не одинаково контролируются сознанием. Можно говорить о произвольном и непроизвольном восприятии, запоминании, внимании, а также об отсутствии сознательного контроля за собственными действиями у личности, находящейся в состоянии аффекта или при изменённых состояниях сознания. Таким образом, все действия человека и протекание его психических процессов можно условно разделить на две большие категории: произвольные и непроизвольные.

Непроизвольные действия совершаются на основе неосознаваемых или недостаточно отчётливо осознаваемых мотивов и имеют импульсивный характер. *Произвольные* действия предполагают осознание цели, предварительное представление результата, способов достижения этого результата и контроля. Все произвольные действия совершаются сознательно, имеют цель и производны от воли человека.

Иногда достижение цели, стоящей перед личностью, не требует значительных усилий, например, если действие выполняется как навык, автоматически. Но когда личность сталкивается с ситуациями, в которых достижение цели связано с преодолением трудностей и препятствий, она осуществляет подлинно волевые действия.

Воля (от англ. volition, will) определяется *как способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия.*

Под *внешними препятствиями* на пути к достижению цели понимают объективные трудности самого дела, его сложность, различные внешние помехи, противодействия со стороны других людей. *Внутренние препятствия* – это субъективно-личностные причины, мешающие выполнить намеченное: усталость, лень, устоявшиеся привычки и т. д.

По определению С.Л. Рубинштейна, *воля – это психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствий на пути поставленной цели*.

Преодоление препятствий и трудностей требует *волевого усилия* – особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека.

Волевые действия являются функцией коры больших полушарий головного мозга и подкорковых образований. Решающую роль в организации волевых действий играет вторая сигнальная система, выполняющая регулирующую функцию. Второсигнальные связи служат промежуточными звеньями между концами анализаторов и двигательной областью коры головного мозга. Второсигнальные раздражители, исходящие от других людей, слова, произносимые вслух или про себя самим человеком, становятся пусковыми механизмами и регуляторами волевого акта. Важнейшую роль при этом выполняют лобные доли коры, ответственные за программирование и контроль деятельности.

Как и все проявления психики, воля является одной из форм отражения. В волевых процессах отражается цель деятельности и её соотношение с реально выполняемой собственной деятельностью по достижению этой цели.

Воля выполняет две взаимосвязанные функции: а) побудительную, б) тормозную.

Побудительная функция проявляется в активности человека, направленной на достижение цели, а *тормозная* – в сдерживании нежелательной активности. По мнению В.А. Иванникова, главной психологической функцией воли является *усиление мотивации* и совершенствование на этой основе сознательной регуляции действий. Реальным механизмом порождения дополнительного побуждения к действию является сознательное изменение смысла действия выполняющим его человеком. Смысл действия обычно связан с борьбой мотивов и меняется при определенных, преднамеренных умственных усилиях.

В отечественной психологии утверждается объективная детерминированность волевых действий, подчиненность волевых, как и всех других процессов, собственным специфическим закономерностям. В основе волевого поведения лежит сложный психологический механизм. Он включает в себя специфические и общие для любой целенаправленной деятельности компоненты. Общим является опосредованность поведения (в отличие от импульсивного, ситуативного) *внутренним интеллектуальным планом*, выполняющим функцию сознательной регуляции деятельности. При этом внутренний интеллектуальный план направлен на поиск тех действий, которые при данных конкретных условиях могут привести к достижению поставленной цели. Однако такая форма регуляции еще не характеризует собственно волевое поведение. Специфичным для него является наличие внутреннего интеллектуального плана, организующего все имеющиеся у человека в данный момент побуждения в направлении такой их

иерархизации, при которой ведущим мотивом становится *сознательно поставленная цель.*

Волевой акт включает в себя *борьбу разнонаправленных мотивационных тенденций.* Если в этой борьбе берут верх непосредственные побуждения, в том числе и нравственного порядка, деятельность осуществляется помимо ее волевой регуляции. В отличие от этого волевое поведение предполагает наличие таких психических процессов, посредством которых человек усиливает одни мотивационные тенденции, идущие от сознательно поставленной цели, и подавляет другие. Решающая роль в этом процессе принадлежит *мысленному построению образа будущей ситуации*. В этом случае человек отчетливо представляет себе положительные последствия тех действий, которые он совершит, следуя сознательно поставленной цели, и отрицательные последствия действий, продиктованных непосредственным желанием. Если в результате такого предвидения будущих последствий возникнут положительные эмоции, связанные с достижением сознательно поставленной цели, и они окажутся сильнее имеющихся у человека переживаний, порождаемых непосредственным побуждением, то эти переживания и выступят в качестве дополнительной мотивации, обеспечивающей перевес побуждения со стороны сознательно поставленной цели. Таким образом, активность во внутреннем интеллектуальном плане выступает как условие, порождающее новые мотивационные тенденции. Именно во внутреннем интеллектуальном плане настоящая ситуация, отражаясь в свете будущей, обретает иной смысл, что и определяет завершение борьбы мотивов и принятие решения в пользу волевого поступка, а в тех случаях, когда человек намечает и способы достижения поставленной цели, – и создание *намерения.*

Под **волевой регуляцией** понимают *намеренно осуществляемый контроль побуждения к действию, сознательно принятому по необходимости и выполняемому человеком по своему решению.* При необходимости торможения желательного, но социально не одобряемого

действия имеют в виду не регуляцию побуждения к действию, а регуляцию действия воздержания. По мнению В.А. Иванникова, механизмами волевой регуляции являются механизмы восполнения дефицита побуждения, совершение волевого усилия и намеренное изменение смысла действий.

Механизмы восполнения дефицита побуждения состоят в усилении слабой, но социально более значимой мотивации посредством оценки событий и действий, а также представлений о том, какую выгоду может принести достигнутая цель. Усиление побуждения связано с эмоциональной переоценкой ценности на основе действия когнитивных механизмов.

Особое внимание роли интеллектуальных функций в восполнении дефицита побуждения уделяли представители когнитивной психологии. С когнитивными механизмами связана опосредованность поведения внутренним интеллектуальным планом, который выполняет функцию сознательной регуляции поведения. Усиление мотивационных тенденций происходит за счет мысленного построения будущей ситуации. Предвидение положительных и отрицательных последствий деятельности вызывает эмоции, связанные с достижением сознательно поставленной цели. Эти побуждения и выступают дополнительной мотивацией к дефицитарному мотиву.

Необходимость *совершения волевого усилия* обусловливается степенью трудности ситуации. *Волевое усилие* - это способ, с помощью которого происходит преодоление трудностей в процессе совершения целенаправленного действия; оно обеспечивает возможность благополучного протекания деятельности и достижение ранее поставленных целей. Данный механизм волевой регуляции соотносят с различными видами *самостимуляции,* в частности с ее речевой формой, с фрустрационной толерантностью, с поиском положительных переживаний, связанных с наличием препятствия.

Обычно выделяют четыре формы самостимуляции:

1) прямая форма в виде самоприказов, самоободрения и самовнушения;

2) косвенная форма в виде создания образов, представлений, связанных с достижением;

3) абстрактная форма в виде построения системы рассуждений, логических обоснований и выводов;

4) комбинированная форма как сочетание элементов трех предыдущих форм.

Намеренное изменение смысла действий возможно в силу того, что потребность жестко не связана с мотивом, а мотив не однозначно связан с целями действия. Смысл деятельности, по А.Н. Леонтьеву, состоят в отношении мотива к цели. Формирование и развитие побуждения к действию возможно не только благодаря восполнению дефицита побуждения (с помощью подключения дополнительных эмоциональных переживаний), но и из-за изменения смысла деятельности.

Изменение смысла деятельности обычно происходит:

1) путем переоценки значимости мотива;

2) через изменение роли, позиции человека (вместо подчиненного стать лидером, вместо берущего - дарующим, вместо отчаявшегося - отчаянным);

3) с помощью переформулирования и реализации смысла в области фантазии, воображения.

Теории воли

История психологии знает массу попыток объяснить происхождение волевых действий. Одни авторы видели причину волевых действий в интеллектуальных процессах, другие – в эмоциональной сфере личности, третьи искали причину воли в ней самой. Рассмотрим примеры этих трёх подходов.

Интеллектуалистическая теория воли Э. Мейманa

Согласно данной теории, источник волевых действий в представлениях, которые являются необходимым составным элементом всех

психических процессов, в том числе чувств и воли. Любые чувства человек испытывает только в связи с теми или иными представлениями. С представлениями связана и воля, которая выражается, прежде всего, в желаниях. Человек не может желать того, о чём у него нет представления. В сознании человека много представлений разной степени сложности. Согласно данной теории, каждое из этих представлений борется за своё преимущество в сознании. Побеждают же наиболее ясные и отчётливые представления, которые и дают начало волевым процессам. Представления играют роль мотива действия. Между представлением, мотивом и самим действием устанавливается механическая ассоциативная связь. Закон ассоциации мотива и действия сводится к тому, что за представлением непосредственно следует действие. Воля развивается в процессе многократного перехода мотива в действие. Воспитание воли возможно через упражнение такого перехода.

Эмоциональная теория воли Т.А. Рибо

Единственной причиной волевого акта являются чувства. В основе волевой деятельности лежит стремление испытать или продлить удовольствие и избежать страданий. Действия человека вызывают непосредственно переживаемые эмоции. Волевое стремление возникает не там, где человеку всё безразлично, а там, где окружающие люди, предметы, собственные мысли и идеи окрашены чувствами, делающими их привлекательными или отталкивающими. С точки зрения эмоциональной теории, воспитание воли идёт через воспитание чувств. Сильную волю порождают сильные чувства.

Как интеллектуалистическая, так и эмоциональная теории воли, не признают самостоятельность волевых процессов, считая их явлениями второго порядка.

Волюнтаристическая теория воли В. Вундта, У. Джеймса

В противовес двум первым теориям утверждает независимость и изначальную самобытность воли. Представления и чувства сами возникают

из волевого начала, которое главенствует в сознании человека. Основу сознания составляют стремления и влечения, побуждающие человека к действию, а основу воли составляют моторные идеи. «Воление» - чисто психическое явление, которое всегда есть там, где есть устойчивое состояние сознания в виде моторной идеи. Реальное действие вторично по отношению к моторной идее, и если нервные процессы протекают нормально, то реальное действие обычно осуществляется. Отсутствие реального движения ничего не меняет в волевом процессе. «Воление» в этом случае остаётся реальным психическим процессом. По этой теории для воспитания воли достаточно добиться у ребёнка устойчивого состояния сознания в виде той или иной моторной идеи.

Первым научным экспериментальным исследованием воли была работа Н. Аха, выполненная в рамках исследований Вюрцбургской школы. Н. Ах предложил метод «систематического экспериментального самонаблюдения», при использовании которого испытуемые в течение всего опыта тщательно наблюдали за своими переживаниями, вызванными экспериментальными средствами, и разработал комбинированную методику, позволяющую, по его мнению, измерить силу детерминирующей тенденции, необходимой для разрыва ассоциативной связи. Волевой акт, по мнению Н. Аха, связан с преодолением препятствий и имеет две стороны: феноменологическую и динамическую.

Первая включает, в свою очередь, четыре момента:

- образный (ощущение напряжения);
- предметный (представление цели и ее отношение со средствами);
- актуальный - наиболее значимый компонент волевого акта, который выражается в осознании «я хочу» с исключением другой возможности действия, кроме намеренного;
- момент состояния (переживание трудности усилия).

Динамическая сторона связана с успехом реализации действия. Важной заслугой Н. Аха является выделение момента актуального действования, когда содержание будущей деятельности жестко определяется. Но при этом он оставил без внимания борьбу мотивов, эмоции, возникающие при волевом акте и влияющие на принятие решений.

Один из наиболее интересных подходов к проблеме волевого поведения развивал К. Левин. В экспериментах с заучиванием слогов он обнаружил, что ассоциации сами по себе не обладают побудительной силой, и занялся поисками мотивирующей силы поведения, предполагая, что она заключается в нарушении равновесия отношений «индивид - среда». Волевое поведение К. Левин связывал с преодолением тенденций поля. При этом воля проявляется при выполнении не любого действия, а лишь намеренного, поднимающего человека над полем.

Одно из заметных направлений в западной психологии, связанных с традиционной проблематикой изучения волевого поведения, составляют исследования *настойчивости*. Следует отметить, что англоязычный термин *«persistence»* в переводе на русский язык имеет довольно широкое поле значений, которые не исчерпываются понятием «настойчивость». Семантическое поле данного термина включает целый ряд понятий, традиционно относящихся к волевым характеристикам в отечественной психологии: терпение, упорство, постоянство, стойкость, последовательность и т.д. В американской психологии исследования настойчивости в рамках проблемы persistence, по существу, вылились в самостоятельное направление со своим собственным категориально-методическим аппаратом, в котором понятию «воля» места не нашлось. Видимо, отчасти этим объясняется недостаточное внимание к работам данного направления в отечественных публикациях по проблеме воли.

В работах Д. Райаяса дан обзор ранних исследований, в которых использовались техника корреляционного анализа и широкий набор заданий для тестирования настойчивости, варьировавших от сложных и даже

нерешаемых интеллектуальных задач до тестов на физическую выносливость. Следует отметить, что измерение настойчивости - как в описанных, так и во всех последующих исследованиях - ограничивается двумя количественными вариантами: либо общее время («временная настойчивость»), либо количество попыток, затраченных субъектом на решение задачи («устойчивость к угасанию»). Надежность уже ранних измерений настойчивости была достаточно велика. Однако валидность, оцененная путем сравнения баллов настойчивости с экспертными оценками, оказалась значительно ниже. Кроме того, корреляции между результатами одного субъекта по различным тестам настойчивости оставались в целом практически незначимыми.

Л. Фарбер предлагает разграничение воли по феноменологическим характеристикам на две реальности. В первом случае воля рассматривается как целостный опыт личности, как спонтанность движения в любом направлении, дающего ощущение свободы и возможности развития, ибо результат этого движения, его итог заранее неизвестны. Воля может «присоединяться» ко всем способностям человека - физическим и духовным, интеллектуальным и эмоциональным. Наличие воли при этом сразу может не замечаться и быть опознано лишь позже. Во втором случае воля «сознательная», она требует усилий и необходимости принимать решения. Это та сфера воли, которая обычно изучается в психологии. Заранее ясна цель волевого поведения («Я делаю это для того, чтобы...»). Если во взаимоотношениях первой и второй реальности воли происходит перевес второй, возникает потеря спонтанности, свободы, активности в действиях человека.

Р. Мэй видит актуальность исследований волевого поведения в том, что в XX веке для человека складывается парадоксальная и вместе с тем тревожная ситуация: с одной стороны человек - царь природы, обладающий удивительной технической мощью, а с другой стороны, он становится, по сути, бессильным и пассивным перед своими же достижениями. Р. Мэй

сравнивает понятие воли со смежными, на его взгляд, категориями «бессознательное желание» и «интенциональность». Волю он характеризует как категорию, определяющую способность организовывать личность (Self) таким образом, чтобы совершалось движение к заданной цели, в заданном направлении. В отличие от желания, воля подразумевает возможность выбора, несет в себе «черты» зрелости и требует развитого самосознания. Желание же даст «свежесть» и «тепло», а без соединения с желанием воля становится жестокой, «мертвой», «викторианской». Одним из основных у Р. Мэя является понятие «интенциональность». Она лежит в основе сознательных и бессознательных намерений и является как бы базой человеческой способности формировать намерения вообще.

Р. Ассаджиоли очень широко рассматривает понятие волевого действия, так как часто любое осознанное действие в его системе становится волевым. Он выделяет аспекты, качества и стадии воли и предлагает множество практических упражнений, направленных на тренировку воли.

К аспектам воли он относит ее оценочные характеристики, выделяя:

1) «сильную» волю: сила воли может быть достигнута за счет постоянной тренировки с использованием конкретных техник;

2) «умелую» волю - способность добиться результата с минимальными затратами;

3) «хорошую» волю, т.е. волевое действие должно непременно иметь перед собой «хорошие» цели, согласующиеся с требованиями общепринятой морали.

Акт воли, с его точки зрения, состоит из шести стадий:

1. Цель, оценка, мотивация. Цель должна быть осознанной, не только видимой, но и желанной. Из оценки поставленной цели рождаются мотивы.

2. Размышление.

3. Выбор одной цели из нескольких.

4. Подтверждение.

5. Составление программы действий, ориентированной на имеющиеся средства.

6. Исполнение.

Таким образом, мы видим, что в западной психологии проблема воли, рассматриваемая ещё первыми европейскими философами с 4-5 веков до новой эры, сохраняется в явном и неявном виде. Больший интерес вызывают не теоретические представления о воле, а экспериментальные исследования отдельных вопросов, традиционно связанных с проблемой воли, и практика использования различных приемов тренировки волевого поведения.

Психологическая структура волевого акта

Волевые действия являются сознательными поступками, совершаемыми человеком по определенным мотивам.

В волевом акте присутствуют все три аспекта мотива: и источник активности, и направленность активности, и средство саморегуляции. Мотивы волевых действий крайне разнообразны. К ним относят и чувства, окрашивающие наши желания в определённый эмоциональный тон, и стремления, и понятия о долге, и укоренившиеся привычки.

Волевой акт - сложный, многоступенчатый процесс, включающий потребность, определяющую мотивацию поведения, осознание потребности, борьбу мотивов, выбор способа реализации, запуск реализации, контроль реализации.

Волевой акт имеет ряд признаков:

а) он всегда связан с приложением усилий, принятием решений и их реализацией. Очень часто усилия направлены на то, чтобы преодолеть себя;

б) обязательным компонентом является борьба мотивов, т.е. самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более значимым и важным целям;

в) наличие продуманного плана;

г) усиленное внимание к действию и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его выполнения, т.е. отсутствует эмоциональное удовольствие, а не моральное удовлетворение.

Мотивы волевого действия, как правило, осознаны. Можно выделить несколько этапов в развитии мотивов волевого действия от начальных смутных проявлений у маленьких детей до вполне осознанных у взрослых.

1). Влечение. Влечение наиболее тесно связано с элементарными чувствами удовольствия и неудовольствия. Всякое чувство удовольствия предполагает естественное стремление поддержать и продолжить это состояние. Особенно это заметно, когда по каким-то причинам чувственное наслаждение прерывается. В этом случае ребёнок начинает проявлять большее или меньшее беспокойство. С другой стороны всякое неприятное чувство сопровождается стремлением избавиться от его источника. Влечение имеет стенический характер и может рассматриваться как исходный момент в развитии волевой мотивации.

2). Стремление. По мере развития ребёнка его влечения начинают сопровождаться всё более и более ясно переживаемой потребностью. Это происходит, когда влечение к удовлетворению потребности наталкивается на препятствие и не может осуществиться. В этом случае неудовлетворённая потребность начинает осознаваться в виде более или менее смутного стремления к какому-то объекту, с помощью которого эта потребность может быть удовлетворена.

3). Желание. Характерная особенность желания заключается в ясном и определённом представлении цели, к которой человек стремится. Желание всегда относится к будущему, к тому, что ещё не наступило, но чем бы мы хотели обладать или что хотели бы сделать. При этом могут слабо осознаваться средства, с помощью которых эта цель может быть достигнута.

4). Хотение. Это наиболее высокая стадия в развитии волевой мотивации. К ясному представлению цели присоединяется ясное

представление о средствах её достижения. Хотение имеет наиболее стеничный характер и выражает намерение осуществить действие, т.е. с помощью определённых средств добиться поставленной цели.

Сложным волевым актам обычно предшествует несколько различных, иногда противоречивых мотивов. Они противодействуют друг другу и задерживают волевой акт, вызывая субъективное состояние внутреннего колебания. Такое явление называют в психологии *борьбой мотивов.* Борьба мотивов, как правило, заканчивается выбором какого-то одного наиболее предпочтительного или важного желания. Борьбу мотивов нельзя свести к механическому преобладанию более сильного мотива. Состояние борьбы мотивов связано с активностью сознания, предпочитающего тот или иной мотив, что определяется уровнем зрелости личности. Чем богаче внутренняя духовная жизнь, тем выше и сложнее доминирующие мотивы, тем сложнее и острее борьба мотивов. Борьба мотивов отражает противоречие между дозволенным и недозволенным, между чувствами страха и долга, между сиюминутными потребностями и долгосрочными жизненными планами. Борьба мотивов – центральное и наиболее сложное звено в структуре волевого акта.

Психологическая структура волевого акта включает подготовительное и исполнительное звенья.

Подготовительное звено, в свою очередь, включает:

1) *Побуждение* к совершению волевого акта. Оно возникает при осознании актуальной потребности или при осознании трудностей, которые при этом возникают. Чаще всего такое осознание с сопутствующими данной потребности эмоциональными состояниями.

2) Представление *цели* действия. Каждое волевое действие характеризуется тем, что оно заканчивается результатом, который имелся в представлении ещё до начала действия. При отсутствии представления цели действие теряет произвольный характер и становится импульсивным.

3) Представление о *средствах,* необходимых для достижения намеченной цели. При отсутствии или недостаточной ясности этих представлений волевой акт окажется неосуществимым или неэффективным.

4) *Намерение* осуществить данное действие.

5) *Решение* выполнить данное действие. Волевое действие обычно следует за отчётливым решением.

Различают несколько видов таких решений:

- Привычные решения, характерные для простых волевых действий. Они приходят легко, без колебаний и борьбы мотивов. К привычным относят решения, принимаемые по правилу или по традиции.
- Решения без достаточного основания, которые принимаются как попытка выйти из состояния нерешительности в трудных обстоятельствах, к которым человек оказался неподготовлен. В таких случаях человек решается на какой-то шаг не потому, что убеждён в правильности своего решения, а потому что положение вынуждает принять хоть какое-нибудь решение. Иногда такие решения характеризуют нерешительную слабовольную личность, личность, не имеющую выдержки или способности обдумать и выбрать наиболее рациональное решение.
- Осознанные решения наиболее типичны для волевых действий, осуществляемых самостоятельно после тщательного анализа обстоятельств. Такие решения связаны с обдумыванием поступка, принятием инициативы на себя, осознанием важности и необходимости действия, а также личной ответственности за него.

Исполнительное звено волевого акта включает:

1). Волевое усилие. Под волевым усилием понимают сознательно совершаемое действие, возникающее после специфического решения осуществить данное действие. Оно выражается в сосредоточении внимания на выполняемом действии, мобилизации всех сил, побуждении преодолевать субъективные и объективные трудности на пути достижения цели. Волевые усилия для преодоления объективных трудностей связаны с усвоением

приёмов деятельности и выработкой навыка. Для преодоления субъективных трудностей требуется воспитание и самовоспитание ответственности, способности подавлять отрицательные эмоциональные состояния, вызванные необходимостью заставлять себя выполнять деятельность, даже не доставляющую удовольствия, и доводить её до конца. Волевые усилия характеризуются:

а) направленностью на выполнение действия или на удержание от нежелательного действия;

б) длительностью, зависящей от силы мотива: чем сильней мотив, тем длительнее волевое усилие;

в) интенсивностью, также зависящей от силы мотива: чем сильней мотив, тем энергичнее усилие.

Характеристики волевых усилий составляют основу понятия *сила воли*, причём одна и та же личность в разных ситуациях может проявлять разную силу воли. Это определяется значимостью ситуации для личности, то есть сила воли не может одинаково проявляться в любой ситуации. В связи с этим выделяют волевые качества личности.

2). Выполнение принятого решения осуществляется с помощью намеченных средств для достижения поставленной цели. Это очень важная часть волевого акта, без которой он не существует.

Волевые качества личности

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества, характеризующие его как личность и имеющие большое значение для успешности деятельности.

К волевым качествам относятся целеустремленность, решительность, смелость, мужество, инициативность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, дисциплинированность и др.

Целеустремленность - волевое свойство личности, проявляющееся в подчинении человеком своего поведения устойчивой жизненной цели,

готовности отдать все силы и способности для ее достижения. Этой перспективной целью обусловлены частные цели как необходимые ступени на пути к достижению основной цели; все лишнее, ненужное отбрасывается.

Решительность - волевое свойство личности, которое проявляется в быстром и продуманном выборе цели, определении способов ее достижения. Особенно ярко решительность проявляется в сложных ситуациях выбора, связанных с риском. Противоположность этому качеству - *нерешительность* - может проявляться в нескончаемой борьбе мотивов, в постоянных пересмотрах принятого уже решения.

Смелость - это способность человека преодолевать чувство страха и растерянность. Смелость проявляется не только в действиях в момент опасности для жизни человека. Смелый человек не испугается сложной работы, большой ответственности, не побоится неудачи. Смелость требует разумного, здравого отношения к действительности. Подлинная смелость волевого человека - это преодоление страха и учет грозящих опасностей. Смелый человек осознает свои возможности и достаточно продумывает действия.

Настойчивость - волевое свойство личности, которое проявляется в способности доводить до конца принятые решения, достигать поставленной цели, преодолевая всякие препятствия на пути к ней. От настойчивости следует отличать отрицательное качество воли - *упрямство*. Упрямец признает лишь собственное мнение, собственные аргументы и стремится руководствоваться ими в действиях и поступках, хотя эти аргументы могут быть ошибочными.

Выдержкой или самообладанием называют волевое свойство личности, которое проявляется в способности сдерживать психические и физические проявления, мешающие достижению цели. Противоположное отрицательное качество - *импульсивность*, склонность действовать по первому побуждению, поспешно, не обдумывая своих поступков.

Мужество - это сложное качество личности, предполагающее наличие не только смелости, но и настойчивости, выдержки, уверенности в себе, в правоте своего дела. Мужество проявляется в способности человека идти к достижению цели, несмотря на опасность для жизни и личного благополучия, преодолевая невзгоды, страдания и лишения.

Инициативность - это волевое качество, благодаря которому человек действует творчески. Это отвечающая времени и условиям, активная и смелая гибкость действий и поступков человека.

Самостоятельность - волевое свойство личности, проявляющееся в умении по собственной инициативе ставить цели, находить пути их достижения и практически выполнять принятые решения. Самостоятельный человек не поддается попыткам склонить его к действиям, не согласующимся с его убеждениями. Противоположным самостоятельности качеством является *внушаемость*. Внушаемый человек легко поддается чужому влиянию, он не умеет критически относиться к чужим советам, противостоять им, он принимает любые чужие советы, даже заведомо несостоятельные.

Дисциплинированность - это волевое свойство личности, проявляющееся в сознательном подчинении своего поведения общественным правилам и нормам. Сознательная дисциплина проявляется в том, что человек без принуждения признает для себя обязательным выполнять правила трудовой, учебной, спортивной дисциплины.

На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др. Их можно рассматривать как первичные или *базовые волевые качества личности*. Такие качества определяют поведение, которое характеризуется всеми или большинством описанных выше свойств.

Волевого человека отличают решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Такие качества развиваются обычно в онтогенезе несколько позже, чем названная выше группа свойств. В жизни

они проявляются в единстве с характером, поэтому их можно рассматривать не только как волевые, но и как характерологические. Назовем эти качества *вторичными*.

Наконец, есть еще третья группа качеств, которые, отражая волю человека, связаны вместе с тем с его морально - ценностными ориентациями. Это - ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность. К этой же группе, обозначаемой как *третичные* качества, можно отнести те, в которых одновременно выступают воля человека и его отношение к труду: деловитость, инициативность. Такие качества личности обычно формируются только к подростковому возрасту.

Патология воли

Роль различных компонентов волевого акта очень наглядно выступает в тех патологических случаях, когда один из этих компонентов нарушен.

У каждого человека имеется некоторый характерный для него в обычных условиях нейротонус, обусловленный зарядкой его подкорки или, точнее, динамическим соотношением коры и подкорки. Связанная с этим отношением большая или меньшая заторможенность коры отражается на волевых качествах личности. Нормальный волевой акт предполагает некоторую оптимальную - не слишком слабую и не слишком сильную - импульсивность.

Если интенсивность импульсов оказывается ниже определенного уровня, как это имеет место в патологической форме, при так называемой *абулии*, - нормальный волевой акт невозможен. Точно так же при очень повышенной импульсивности, когда отдельное, только возникшее, желание даёт стремительную разрядку в действии, как это бывает, например, в состоянии аффекта, сознательный учёт последствий и взвешивание мотивов становятся неосуществимыми - действие теряет характер сознательного, избирательного волевого акта.

В стойкой патологической форме это наблюдается тогда, когда патологические изменения в деятельности коры нарушают её контролирующие функции и приводят как бы к обнажению низших подкорковых центров. Повышенная импульсивность приводит к тому, что действие непроизвольно вырывается у субъекта. При таких условиях нарушена существенная для волевого акта возможность сознательного регулирования.

С другой стороны, резкие изменения динамики коры и патологическое её торможение, обусловленное повышенной истощаемостью самой коры или иногда являющееся производным результатом патологических изменений в подкорке, приводят к нарушению волевых функций, при котором говорят об абулии. Больной Э. по выздоровлении так объяснял своё состояние: «Недостаток деятельности имел причиной то, что все мои ощущения были необыкновенно слабы, так что не могли оказывать никакого влияния на мою волю».

Роль, которую играют в волевом акте опосредующие его мыслительные операции, выступает с особенной отчётливостью при апраксических расстройствах. Под *апраксией* понимают такое расстройство действия, которое не обусловлено ни поражением опорно-двигательного аппарата, ни расстройством восприятия, а является центрально обусловленным поражением сложного волевого действия. Расстройство сложного волевого действия теснейшим образом связано с расстройством речи и мышления (как это показали особенно исследования Г. Хэда, А. Гельба и К. Гольдштейна и др.).

Нарушение способности оперировать понятиями и формулировать отвлечённую мысль лишает больного возможности предварить и опосредовать своё действие формулировкой отвлечённой цели и плана. В результате его действие спускается на более низкий уровень. Он оказывается снова как бы прикованным к непосредственно наличной ситуации. Так, больной Х. мог высунуть

язык, чтобы смочить губы, когда они у него пересыхали, но не в состоянии был произвести то же действие по предложению врача. Больной К. не мог по предложению врача закрыть глаза, но когда ему предлагали лечь спать, он ложился, и глаза его закрывались. Эти факты свидетельствуют о том, что нарушение у человека способности к опосредованному мышлению в понятиях и к абстрактным словесным формулировкам связано с переходом всего его поведения на более низкий уровень непроизвольных реакций, вызываемых внешними импульсами. Расстройство речи и мышления в понятиях при афазии сказывается в том, что больные в состоянии выполнить только такие действия, которые непосредственно вызываются теми конкретными ситуациями, в которых они находятся, но они не в состоянии произвести аналогичные действия в результате волевого решения в отсутствие непосредственных импульсов. Для этих больных не было ничего более обременительного, чем свобода поступать по собственной воле. Во всех случаях, когда задача могла быть разрешена различными способами, она именно в силу этого оказывалась при расстройстве абстрактного мышления неразрешимой вовсе. В тех случаях, когда решение не предопределено целиком конкретными условиями, оно должно основываться на абстрактных теоретических основаниях; поэтому, когда, как это имеет место в патологической форме афазии, нарушена способность мышления в понятиях и теоретических словесных формулировок, поражённой оказывается и волевая деятельность.

Вышеприведённые исследования апраксии представляют значительный интерес для общей психологии воли. Они очень ярко обнаруживают значение опосредующего мышления для высших форм волевой деятельности. Пока человек не в состоянии подняться над непосредственным переживанием к предметному познанию мира, из

которого он себя выделяет и которому себя противопоставляет, волевое действие невозможно.

Значение объективного содержания в определении волевого акта ярко проявляется в таких феноменах, как *внушение, негативизм и упрямство.* О *внушении* говорят там, где решение субъекта определяется другим лицом, независимо от того, насколько объективно по существу такое решение обосновано. Но для нормального волевого акта существенно то, что, учитывая исходящее от других воздействие, человек взвешивает содержание, существо предполагаемого решения. При внушении воздействие, идущее от другого лица, определяет решение независимо от того, что оно означает по существу. При внушении, другими словами, происходит автоматический перенос решения с одного лица на другое, устраняющий элементы подлинного волевого акта - принятия решения на основании взвешиваемых мотивов. Повышенная внушаемость отличает истерических субъектов. В состоянии *гипноза* она достигает высшей степени. При общей заторможенности коры и суженности сознания идея, которая вводится гипнотизёром в сознание загипнотизированного, не встречает конкурентов. Однако даже в гипнозе контроль над действиями у человека не абсолютно утрачен. Это явствует из того, что и в гипнотическом сне человеку не удаётся обычно внушить действия, коренным образом расходящиеся с его собственными сокровенными желаниями и основными установками.

Из одного корня с внушаемостью вырастают и явления *негативизма*, представляющегося на первый взгляд её прямой противоположностью. Негативизм проявляется в немотивированном волевом противодействии всему тому, что исходит от других. За негативизмом скрывается не сила, а слабость воли. Он сказывается тогда, когда субъект не в состоянии сохранить

по отношению к желаниям окружающих достаточной внутренней свободы, чтобы взвесить их по существу и на этом основании принять их или отвергнуть. Приходится поэтому отгородить себя не входящим в рассмотрение по существу отклонением всего того, что исходит от другого, только потому, что оно исходит от другого. Как при внушаемости субъект принимает, так при негативизме он отвергает, безотносительно к объективному содержанию, обосновывающему решение. Явления негативизма наблюдаются, так же как и внушение, у истерических субъектов.

О негативизме говорят также как о характерном явлении волевой сферы ребёнка. Но генетическая обусловленность этих явлений в обоих случаях различна. Ещё не окрепшая воля создаёт себе иногда в явлениях негативизма защитительный барьер. Однако и в процессе развития негативизм является обычно симптомом ненормально складывающихся отношений ребёнка или подростка с его окружением, характерных, например, для пубертатного кризиса авторитетов.

В этой связи поучительно и другое явление характерологического порядка - *упрямство*. Хотя в упрямстве как будто проявляются упорство и настойчивость, всё же упрямство и сила воли не тожественные явления. При упрямстве субъект упорствует в своём решении только потому, что это решение исходит от него. Упрямство от настойчивости отличается своей объективной необоснованностью. Решение при упрямстве носит формальный характер, поскольку оно совершается безотносительно к существу или объективному содержанию принятого решения.

Внушаемость, негативизм и упрямство ярко вскрывают значение для полноценного волевого акта объективного, его обосновывающего, содержания. Отношение к другим людям и к самому себе играет существенную роль в каждом нормальном

волевом акте. При внушении, негативизме и упрямстве они приобретают патологические формы потому, что они не опосредованы объективным содержанием принимаемого решения.

Развитие воли

Развитие воли в онтогенезе происходит в нескольких направлениях:

1). Преобразование непроизвольных психических процессов в произвольные.

2). Обретение человеком контроля над своим поведением.

3). Выработка волевых качеств личности.

Бесспорно то, что способность к волевым действиям, как и все психические функции человека, возникла в процессе исторического развития человечества. Однако сущность воли не сводится к чисто волевому побуждению к действию (по Джеймсу «fiat» - да будет). Каждое волевое побуждение по своей природе содержательно, в его основе всегда лежит знание цели и средств её достижения. А эти знания в конечном итоге есть продукт общечеловеческого опыта.

Само понятия «воля» и её происхождение имеет различные истолкования в истории отечественной и зарубежной психологии.

Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущую роль в социальной обусловленности воли отводил его речевому общению со взрослыми. В генетическом плане Л.С. Выготский рассматривал волю как стадию овладения собственными процессами поведения. Сначала взрослые с помощью слова регулируют поведение ребенка, потом, усваивая практически содержание требований взрослых, он постепенно начинает с помощью собственной речи регулировать свое поведение, делая тем самым существенный шаг вперед по пути волевого развития. После овладения речью слово становится для дошкольников не только средством общения, но и средством организации поведения. Появление определенной волевой направленности, выдвижение

на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что, руководствуясь в своем поведении этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию. Он постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия, в частности, мотивам общественного характера.

Л. С. Выготский и А. Р. Лурия рассматривали волю как овладение собственным поведением, которое становится возможным благодаря изобретению и употреблению знаков – искусственных средств поведения. Развитие воли у ребенка начинается с приобретения способности управлять своими движениями, что совершается в окружении взрослых и под их руководством.

По С.Л. Рубинштейну, развитие воли начинается в раннем детстве и проходит длинный путь возникновение действий, направленных на осуществление желания, избирательных действий, готовность поступить вопреки непосредственному эмоциональному побуждению, понимание правил поведения и т. д. К концу дошкольного – началу школьного возраста ребенок уже сознательно пытается ставить перед собой задачу и целенаправленно ее выполнять. Постепенно в результате обучения и воспитания на основе непроизвольных внимания, памяти, импульсивных действий формируются высшие психические функции – произвольное внимание, память, целенаправленное мышление, произвольные действия.

И.М. Сеченов полагал, что произвольные движения не даны человеку готовыми от рождения, а проходят сложные этапы развития, начиная с момента рождения. Беспорядочные движения превращаются в заученные, но еще непроизвольные, и лишь когда на основе возникающих ощущений у человека формируются представления и возникают сложные ассоциации, появляются произвольные движения.

И.П. Павлов, рассматривая этот вопрос, подчеркивал, что ни врожденность, ни приобретённость произвольных движений не доказаны.

Однако он считал более вероятным, что произвольные движения приобретаются. Обучение произвольным движениям - это налаживание связей между чувствительными и двигательными корковыми клетками двигательного анализатора.

Стратегия и тактика развития «силы воли»

По мнению Е.П. Ильина, взгляды разных авторов на развитие воли имеют некоторые общие недостатки. Во-первых, это одностороннее понимание воли, при котором одни главным в воспитании воли считают формирование морального компонента, другие — развитие собственно волевого усилия, третьи — развитие волевых качеств (а отсюда и разные теории формирования воли). Во-вторых, это отношение к воле как к чему-то материализованному, наподобие мышцы.

Г. Мюнстерберг, отмечая роль внимания и представления в формировании произвольных действий, утверждал, что слабая воля ребенка — это его неспособность длительно удерживать внимание на цели. Отсюда и его подход к решению проблемы развития воли: ребенок должен, постепенно развиваясь, приобрести способность к тому, чтобы настойчиво держать перед своим умственным взором цель предпринимаемого действия. Не существует никакой особой волевой способности, которую надо было бы упражнять, нет никакой особой душевной силы, необходимой для перехода от представления цели к ее осуществлению. Внимание, устремленное на намеченную цель, — вот что надо постоянно упражнять в течение школьной жизни.

Воля — это обобщенное понятие, за которым скрывается много разных психологических феноменов. Это и сознательное управление своими действиями, и волевое усилие, и специфические его проявления (волевые качества). Надо развивать не абстрактную волю и даже не абстрактную «силу воли», а конкретные компоненты воли и конкретные проявления «силы воли» (волевые качества), причем специфичными для них методами.

Роль деятельности в развитии воли

Ф. Н. Гоноболин, В. И. Селиванов, А. Ц. Пуни и другие авторы считают, что волевые свойства личности формируются в процессе деятельности. Поэтому для развития «силы воли» (волевых качеств) чаще всего предлагается путь, кажущийся наиболее простым и логичным: если «сила воли» проявляется в преодолении препятствий и трудностей, то и путь ее развития идет через создание ситуаций, требующих такого преодоления. Однако практика (в частности, занятия спортом) показывает, что это не всегда приводит к успеху. Говоря о развитии «силы воли» и волевых качеств, следует учитывать их многокомпонентную структуру. Один из компонентов этой структуры — моральный компонент воли, по И. М. Сеченову, т. е. идеалы, мировоззрение, нравственные установки, — формируется в процессе воспитания, другие (например, типологические особенности свойств нервной системы), как генетически предопределенные, не зависят от воспитательных воздействий и у взрослых людей практически не изменяются. Отсюда развитие того или иного волевого качества в значительной степени зависит от того, в каком соотношении в структуре этого качества находятся указанные компоненты.

Роль требований.

Большое значение для формирования волевой сферы личности ребенка имеет не только предъявление к нему требований, вербализуемых в словах «надо» и «нельзя», но и контроль за выполнением этих требований. Если взрослый говорит «нельзя», а ребенок продолжает выполнять запрещаемое действие, если после слов «надо убрать игрушки» ребенок убегает и невыполнение требований остается для него без последствий, нужный стереотип волевого поведения не вырабатывается. С возрастом трудность предъявляемых к ребенку требований должна возрастать. В этом случае он сам убеждается в том, что взрослые считаются с его возросшими возможностями, т. е. признают его уже «большим». Однако при этом надо учитывать меру трудностей, которые должен преодолеть ребенок, и не превращать развитие его волевой сферы в скучное и нудное занятие, при

котором развитие воли становится самоцелью, а вся жизнь ребенка превращается, как писал С. Л. Рубинштейн, «в одно сплошное выполнение разных обязанностей и заданий». В подходе к развитию воли, полагал С. Л. Рубинштейн, имеются две крайности, каждая из которых таит в себе серьезную опасность. Первая заключается в том, что ребенка изнеживают и волю его расслабляют, избавляя его от необходимости делать какие-либо усилия. Между тем готовность употребить усилие, чтобы чего-нибудь достигнуть, не дается сама собой, к ней нужно приучать; лишь сила привычки может облегчить трудность усилия: совершенно непривычное, оно окажется непосильным. Другая опасность заключается в перегрузке детей непосильными заданиями, которые обычно не выполняются. В результате создается привычка бросать начатое дело незавершенным. Для выработки сильной воли первое и основное правило — доводить раз начатое дело до конца, не создавать привычки бросать незавершенным то, за что взялся. Чем меньше возраст ребенка, тем больше требуется ему помощь в преодолении трудностей для того, чтобы он увидел конечный результат своего усилия.

Непродуманное и неправильное воспитание может способствовать развитию упрямства и повышенной чувствительности к неблагоприятным эмоциональным состояниям. Замечено, что наиболее устойчив и плохо подавляем страх у людей с повышенной чувствительностью к опасности, развитой в детстве. Постоянное одергивание, грубый окрик, чрезмерное фиксирование внимания ребенка на его недостатках и опасностях предстоящей деятельности, поддразнивание и т. п. ведут к неуверенности, а через нее — к тревожности, нерешительности, боязни.

Роль учета половых особенностей

В. К. Кузьменков провел двухлетний эксперимент по самовоспитанию старшеклассниками воли, в котором обозначились различия в развитии тех или иных волевых проявлений в зависимости от пола. Девушкам удалось значительно быстрее, чем юношам, добиться успехов в исправлении своих

недостатков. По сравнению с юношами больше девушек научились приказывать себе, выработали самостоятельность, преодолели упрямство, развили решительность, упорство и настойчивость. Однако они отставали от юношей в развитии смелости, принципиальности, мужества.

Самовоспитание «силы воли».

Самовоспитание воли является частью самосовершенствования личности и, следовательно, должно осуществляться в соответствии с его правилами и прежде всего — с разработкой программы самовоспитания «силы воли».

Вопросы и задания для самопроверки

1. Дайте характеристику воли как процесса сознательного регулирования поведения.
2. Охарактеризуйте специфику и основные признаки волевых действий.
3. Охарактеризуйте механизмы волевой регуляции.
4. В чем проявляется взаимосвязь воли и сознания?
5. Дайте краткую характеристику основных теорий воли.
6. Что вы знаете о нарушениях воли и патологии воли?
7. Раскройте содержание структурных компонентов волевых действий.
8. Что такое волевое усилие?
9. Что относится к волевым качествам человека?
10. Раскройте структуру сложного волевого акта.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] / Е. П. Ильин - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб. : Питер, 2009. - 318 с.
2. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология». - / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд., М. : Академия, 2010. – 511 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
4. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.
5. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б.А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб.пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

7. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература:

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2009. – 400 с.
2. 1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984.
Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 1982. – 488 с.
3. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
4. Гогунов, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта [Текст] / Е. Н. Гогунов, Б. И. Мартьянов. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
5. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 142 с.
6. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 508 с.
7. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
8. Калин, В. К. Классификация волевых качеств [Текст] / В. К. Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : тезисы всесоюзной конференции молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 175-180.
9. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд., стер. – М. : Смысл, Академия, 2010. – 511 с.
10. Немов, Р. С. Психология [Текст] : словарь-справочник: в 2-х ч. / Р. С. Немов. – М. : Владос – Пресс, 2003. - Ч. 1 : Психология : словарь-справочник. – 2003. – 304 с.
11. Психология индивидуальных различий [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2000. – 775 с.
12. Психология личности [Текст] : хрестоматия: В 2-х т. / сост. и ред. Д. Я. Райгородский. – Изд. 2-е, доп. – Самара : Бахрах-М, 1999. - Т. 1 : Психология личности : хрестоматия. – 1999. – 448 с.
13. Психология личности [Текст] : хрестоматия: в 2-х т. / сост. и ред. Д. Я. Райгородский. – Изд. 2-е, доп. – Самара : Бахрах-М, 1999. - Т. 2 : Психология личности : хрестоматия. – 1999. – 544 с.
14. Современная психология [Текст] : справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : ИНФРА, 1999. – 687 с.

Глава 17. МОТИВАЦИЯ

Проблема мотивации связана в психологии с поиском ответов на следующие вопросы: каковы внутренние причины, внутренние источники, внутренние побудительные силы активности человека. Логично предположить, что коль скоро выделяются внутренние причины, должны существовать и внешние причины активности личности. И действительно, в психологии выделяют внешние и внутренние причины (источники, побудительные силы, факторы) различных форм активности человека.

В разных разделах психологии они называются соответственно объективными и субъективными, социальными и индивидуальными, врождёнными и приобретёнными и т.д. В психологи мотивации они называются *стимулами* (внешние причины) и *мотивами* (внутренние причины).

Долгое время в психологии велись споры о том, какие причины играют ведущую роль в порождении активности человека. Содержание этих споров хорошо представлено в курсах истории психологии и психологии развития, поэтому на данной проблеме мы останавливаться не будем. Отметим лишь только следующий факт: в настоящее время большинством психологов признаётся тот, что в основе порождения активности человека лежит система внешних и внутренних причин, неаддитивное соотношение которых имеет динамическую природу.

Таким образом, проблема мотивации личности это часть более общей проблемы, а именно: проблемы системной природы детерминации активности, деятельности, поведения, развития личности.

В каких направлениях разрабатывается проблема мотивации в современной психологии? В основном решаются две базовые задачи. Во-первых, обсуждаются вопросы определения самого понятия «мотивация» и анализируется её содержание, динамика проявления и т.д. Во-вторых, обсуждается вопрос о том, какие психические и не только психические явления могут выступать в качестве мотивов активности личности.

Отвечая на первый вопрос, можно утверждать следующее. Большинство психологов склонны рассматривать **мотивацию** как некоторый *процесс актуализации, действия и насыщения-удовлетворения мотива*. Такой подход свидетельствует о том, что у человека могут быть устойчивые мотивы, которые существуют в латентной форме, и мотивы, которые экстренно формируются в условиях конкретной ситуации. Данная проблема подробно обсуждается в многочисленных работах по психологии.

Нас в большей степени интересует второй вопрос, который непосредственно связан с поиском и определением того, какие психические явления выступают в качестве мотивов активности личности. Психологи по-разному отвечают на вопросы, касающиеся компонентного состава мотивационной сферы. Рассмотрим два возможных подхода к решению данной проблемы.

Парциальный и интегративный подход к определению компонентного состава мотивационной сферы личности

В основе интегрального и парциального подходов к мотивации лежит разное понимание того, что может выступать в качестве мотивов активности личности.

Например, А.Н. Леонтьев считал, что мотивами деятельности являются предметы, удовлетворяющие потребности человека. Таким образом, пища является мотивом активности, направленной на удовлетворение голода и соответствующей потребности человека.

Наиболее распространена точка зрения, что в качестве мотивов выступают только потребности личности, причём, в зависимости от теории ведущая роль отводится либо социальным, либо биологическим потребностям, либо их сочетанию, конфликтному или бесконфликтному. Этот поход хорошо представлен в зарубежной психологии и разрабатывается в рамках диспозиционный теорий мотивации. К этой группе относят теорию иерархического взаимодействия потребностей А. Маслоу, теорию потребности в достижениях Д. Мак-Клелланда, теорию трех ведущих

потребностей (в существовании, росте и отношении к другим) С. Алдерферера и ряд других, которых мы будем касаться в дальнейшем.

В психологической литературе отмечается, что к данной группе исследований примыкают теории, в которых в качестве мотивов рассматриваются устойчивые характеристики (черты, качества) личности. Такой подход не противоречит взглядам отечественных психологов. Так, например, С.Л. Рубинштейн рассматривал черты личности как сочетание стереотипизированных (привычных, устойчивых) форм мотивации и способов её удовлетворения.

В рамках когнитивных теорий мотивации, которые также широко распространены в зарубежной психологии, в качестве мотивов активности рассматриваются сознательные выборы, сделанные в ходе принятия сложных решений, определённые ожидания и представления о возможностях достижения цели и т.д. К этой группе относятся хорошо известные в психологии теория общих ожиданий В. Врума, теория справедливости Д. Адамса, теория постановки целей К. Локка и ряд других.

Для полноты изложения материала необходимо отметить, что существуют психологические теории, в которых в качестве мотивов активности рассматриваются терминальные ценности (Рокич) либо социальные установки, или аттитьюды (В.А. Ядов, М. Смит, Г. Олпорт)

Обобщая обозначенные выше подходы к пониманию того, что может выступать в качестве мотивов активности личности, необходимо констатировать следующее. Для всех этих походов характерно то, что в качестве мотивов они рассматривают конкретное и в этом смысле единственное психическое или даже не психическое (А.Н. Леонтьев) явление.

Такой подход (назовём его парциальным), абсолютизирующий мотивационную роль лишь одной группы явлений, которые только и могут выступать в качестве мотивов, нельзя признать продуктивным. Говоря более широко, парциальный подход определённым образом ограничивает наши

представления о мотивационных механизмах активности личности, но, вместе с тем, исследования мотивации, проводимые в его рамках, имеют и важное методологическое значение.

Во-первых, они позволяют более глубоко проанализировать и выявить специфические механизмы мотивации, которые характерны для различных мотивационных структур, выделяемых представителями парциального подхода. Во-вторых, само содержание парциального подхода, подсказывает возможные пути или концептуальные направления преодоления парциального подхода, в котором абсолютизируется роль отдельных психических явлений в качестве мотивов. И такая подсказка заключается в том, чтобы рассматривать понятие мотива как родовое по отношению к целому классу психических (диспозиционных, когнитивных, ценностных и т.д.) явлений, которые могут выполнять мотивационные функции.

С этих позиций в качестве мотивов могут выступать и психические процессы, и психические состояния, и психические свойства личности, побуждающие её к определённым и весьма конкретным формам активности, деятельности, поведения. При таком подходе преодолевается некоторый концептуальный отрыв понятия мотива от общей психической организации личности, поскольку в качестве мотивов, как сказано выше, могут выступать и процессы, и состояния, и качества личности, реализующие функцию побуждения к активности.

Нетрудно заметить, что в рамках парциального подхода к мотивации, изучению психических процессов, состояний и качеств личности как мотивов посвящены различные психологические теории, абсолютизирующие роль каждого из них в мотивационном процессе. В отличие от парциальных концепций, развиваемый в данном учебнике интегративный подход предлагает изучать не только специфику функционирования отдельных психических явлений как мотивов, но и учитывать, исследовать их общие и особенные проявления, взаимодействие между собой, их подчинённую и доминирующую роль.

И в этом смысле необходимо говорить не об отдельных мотивах, побуждающих человека к активности, а о некоторой их системе, которая в психологии может быть названа *мотивационной сферой личности*. С учётом всего сказанного выше обратимся к определению понятия мотивационная сфера личности и её общей характеристике.

Компонентный состав мотивационной сферы личности

Мотивационная сфера личности как психологическая структура исследуется на двух уровнях: на уровне анализа её компонентного состава и на уровне анализа взаимосвязей между компонентами. На первом уровне выявляются психологические явления и характеристики, которые входят в состав мотивационной сферы. На втором уровне анализа изучается взаимодействие и взаимосодействие компонентов, их влияние друг на друга, иерархические отношения. Первоначально мы остановимся на компонентном составе мотивационной сферы.

Логично предположить, что в состав мотивационной сферы входят все психические явления и образования, которые могут выступать в качестве мотивов активности личности. Однако традиционно в её состав включают лишь *устойчивые личностные качества*. Поэтому **мотивационную сферу** можно определить как *совокупность устойчивых психических образований личности, которые могут выступать в качестве мотивов различных форм профессиональной активности субъекта труда, включая профессиональную деятельность и профессиональное развитие.*

Говоря иначе, **мотивационная сфера** – это *система потенциальных личностных мотивов (или мотивов личности), которые, становясь при определенных условиях актуальными, являются источниками ее активности*.

Наиболее полно и последовательно содержание мотивационной сферы раскрывается в трудах С.Л. Рубинштейна. Он выделяет следующие ее компоненты: потребности, интересы, установки, идеалы, убеждения,

мировоззрения и ряд других. Рассмотрим некоторые из названных компонентов более подробно.

Под **потребностью** понимается *испытываемая человеком нужда в чем-то, лежащем вне его*. Объект, процесс или состояние, которые удовлетворяют потребность, называют ее предметом. По содержанию предмета выделяют различные классификации видов и подвидов потребностей. В рамках психологического анализа психологической системы деятельности В.Д. Шадриков выделяет материальные, духовные, социальные и системные (комплексные) потребности, которые, в свою очередь, делятся на ряд подвидов.

Особенностью системных потребностей является то, что для их удовлетворения необходимы одновременно и материальные, и духовные, и социальные предметы. Именно к этой категории В.Д. Шадриков относит потребность в труде. Как системная она реализуется в процессе профессиональной деятельности, которая содержит социальные, материальные и духовные факторы (предметы) ее удовлетворения.

Г.А. Мюррей выделяет несколько иной набор психогенных потребностей и антипотребностей человека. Он говорит о таких потребностях, как унижение, достижение, привлечение внимания к себе, избегания вреда, избегание неудач, покровительство, порядок, неприятие, осмысление, сексуальные отношения, поиск помощи, понимание и ряде других. Все эти потребности можно рассматривать в качестве потенциальных мотивов различных форм активности человека.

Интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, помыслов личности, вызывающая стремление ближе познакомиться с предметом, глубже проникнуть в его содержание. Если потребность вызывает желание обладать (потреблять) предметом, то интерес побуждает человека к его познанию и изучению.

Особую группу образуют профессиональные интересы, которые связаны с различными видами или сторонами трудовой деятельности. Данная группа

интересов лежит в основе выбора профессии, профессиональной карьеры, профессионального пути в целом.

Традиционно интересы различаются по степени их устойчивости, дифференцированности, содержанию и объему. Ведущей характеристикой является содержание, которое указывает на направленность интересов. Например, в ходе профориентационной работы выделяют интересы к различным предметам и сферам общественного производства.

Установка личности, по определению С.Л. Рубинштейна, - это занятая личностью позиция, которая заключается в определенном отношении к состоящим перед ней целям и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности.

Различают моторные, сенсорные и социальные установки. Моторная установка - это готовность действовать определенным образом. В профессиональной деятельности она проявляется в оптимальной рабочей позе, в мобилизационной готовности конкретного репертуара действий и в ряде других признаков.

Сенсорная установка представляет собой готовность воспринимать ситуацию определенным образом. В частности, сенсорные трудовые установки проявляются в существовании у специалиста определенных сенсорных эталонов (визуальных, слуховых), которые, как известно обеспечивают адекватное восприятие трудовой ситуации. Например, у учителя есть сенсорные эталоны качества оформления контрольной работы ученика, сталевар обладает набором цветовых эталонов расплавленного металла, а продавец – набором поведенческих эталонов покупателей.

Наиболее сложными являются *социальные установки*, которые собственно и отражают отношение человека к деятельности в целом, к ее отдельным сторонам, предмету, средствам и условиям труда. Данный вид установки непосредственно выявляет позицию субъекта в отношении выполняемой им деятельности. В психологии труда выделяются целостные (интегративные) и дифференцированные социальные установки.

К первой группе относятся широкие социальные установки, которые формулируются как жизненная или профессиональная позиция человека. В эту же группу входят установки, лежащие в основе общей готовности человека к решению различного рода жизненных, семейных, учебных или профессиональных задач.

Ко второй группе относятся более частные социально-психологические установки, связанные с решением конкретных повседневных задач жизнедеятельности. Это готовность или неготовность к общению с конкретным человеком, готовность не опаздывать на какие-то мероприятия, готовность к разговору на важную тему, готовность к систематическим занятиям физкультурой и т.д.

Идеал как компонент мотивационной сферы – это «предвосхищенное воплощение» того, чем может стать человек. Идеал выступает в форме идеальной и антиидеальной Я-концепции, к первой человек стремится, а схожести со второй старается избежать. Содержание идеалов зависит от возраста и пола человека, от микроситуации в ближайшем окружении и макроситуации в стране, в обществе, в мире.

Убеждения — представления, знания, идеи, ставшие мотивами поведения человека и определяющие его отношение к разным сферам действительности; компоненты мировоззрения личности. Наличие убеждений связано с непосредственным переживанием их истинности и с потребностью реализовать их в жизни. Можно говорить о нравственных, научных, религиозных и других видах убеждения.

Формированию убеждений способствуют широкие и глубокие знания в соответствующей области. Однако знания автоматически не переходят в убеждения. Они вырабатываются на основе личного опыта человека в результате его деятельности, в практике общественного поведения, в том числе и в ходе борьбы с тем, что противостоит убеждениям человека.

Предпосылки для формирования устойчивых убеждений складываются в раннем детстве. Наибольшее значение в этом возрасте имеют уклад жизни

и традиции семьи, характер взаимоотношений с окружающими. Однако подлинные убеждения начинают формироваться в подростковом и старшем школьном возрасте.

В психологии выделяют различные виды мотивационных сфер, различающиеся по качественному составу представленных в них компонентов, по уровню их развития и по ряду других особенностей. Например, можно выделить мотивационные сферы мужчины и женщины, ребёнка и взрослого, студента и школьника, начинающего и опытного специалиста и т.д.

Поскольку профессиональная деятельность играет важную роль в жизни человека, большое внимание уделяется изучению мотивационной сферы профессионала или субъекта труда. Учитывая данное обстоятельство, А.К. Маркова выделила конкретный состав мотивационной сферы личности профессионала. Она включает следующие компоненты:

- профессиональные ценности, идеалы, менталитеты;
- понимание значимости профессии;
- профессиональное мировоззрение;
- профессиональные притязания;
- профессиональное призвание, профессиональные намерения;
- профессиональные цели, профессиональные смыслы;
- позиция профессионала;
- удовлетворенность трудом.

Вторым важнейшим вопросом психологической теории мотивационной сферы личности является проблема взаимодействия и взаимосвязей, а также иерархии ее ведущих компонентов. Остановимся на данном вопросе более подробно.

Иерархия компонентов мотивационной сферы личности

Проблема иерархии – это проблема выделения ведущих компонентов в структуре, которые являются наиболее существенными и определяющими. На уровне обыденного сознания данная проблема понятна каждому

человеку. Он отлично знает и понимает, что у него есть главные или основные потребности, интересы и т.д., которые реализуются в первую очередь, влияют на другие компоненты мотивационной сферы.

В научном плане одним из первых эту проблему попытался решить А. Маслоу на уровне иерархии потребностей человека. Особенностью его подхода является то, что он стремился выявить иерархические отношения между потребностями. Предложенная иерархия начинается с физиологических потребностей, которые называются *низшими,* и заканчивается высшими социальными потребностями – *потребностями роста и самореализации.* Всего классификация А. Маслоу включает 5 уровней потребностей, расположенных в указанном диапазоне, назовем их:

- потребности самоактуализации;
- потребности самоуважения;
- потребности в социальных связях;
- потребности в безопасности;
- физиологические потребности.

Иерархический принцип, предложенный Маслоу, заключался в следующем: для реализации потребностей более высоко уровня необходимо реализовать потребности более низкого уровня. Иначе говоря, потребности более высокого уровня не могут быть реализованы до тех пор, пока не реализованы потребности более низкого уровня.

С вопросами иерархии тесно пересекается проблема значимости или ценности отдельных компонентов мотивационной сферы. Для нас ценности это не специфические компоненты мотивационной сферы субъекта труда, а их характеристики. К *ценностям* следует относить те потребности, интересы, установки и идеалы, которые значимы или высоко значимы для профессионала. В психологии, как мы помним, выделяют терминальные ценности (ценности-цели) и инструментальные ценности (ценности-средства).

Проявлением иерархической организации мотивационной сферы является формирование устойчивой *направленности* личности. Б.Ф. Ломов говорит о том, что направленность выполняет системообразующую функцию в структуре мотивационной сферы личности. В разных психологических концепциях для обозначения данной характеристики используются разные термины: динамическая тенденция, смыслообразующий мотив, доминирующее отношение, основная жизненная направленность, динамическая организация сущностных сил и т.д.

Традиционно выделяют жизненную и деловую (профессиональную) направленность. В свою очередь, в рамках жизненной направленности выделяют специфические её формы, такие как гедонистическая, альтруистическая, эгоистическая и т.д. Чешские психологи изучают три вида жизненной направленности: на себя, на взаимодействие (общение), на решение задачи.

Большое внимание уделяется изучению профессиональной направленности, которая чаще всего рассматривается как преобладающая ориентация субъекта труда на конкретные сферы жизнедеятельности и профессиональной деятельности. Системообразующая функции направленности в данном случае проявляется, во-первых, в том, что она перестраивает все содержание мотивационной сферы в целом и ее отдельных компонентов в плане решения ведущей жизненной или профессиональной задачи, которая фиксируется субъектом на данном этапе жизненного пути. Во-вторых, она проявляется в том, что на основе профессиональной направленности происходит перестройка и других компонентов субъекта труда, включая его профессиональные способности, профессиональный опыт, профессиональное самосознание.

С позиций данного подхода можно выделить гуманитарную, эстетическую, техническую направленность; направленность на творчество или на репродуктивную активность и т.д. Наряду с общими выделяют и более частные виды направленности, которые соотносятся с определенными

типами профессиональной деятельности. Например, Холанд выделил 6 типов направленности: реалистическую, исследовательскую, артистическую, социальную, предпринимательскую, конвенциональную.

Вопросы и задания для самопроверки

1. В чем заключается проблема мотивации активности личности?
2. Какие факторы, причины могут побуждать человека к активности?
3. Дайте характеристику парциального и интегрального подходов к мотивации.
4. Как в психологии определяется понятие мотивационной сферы личности?
5. Дайте краткую характеристику основных компонентов мотивационной сферы личности и мотивационной сферы субъекта труда.
6. В чем заключается иерархический принцип организации мотивационной сферы?
7. Какую роль в структуре мотивационной сферы субъекта труда играет направленность?
8. Какие виды жизненной и профессиональной направленности можно выделить?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] : учеб.для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология», «Клиническая психология» и напр. подготовки «Психология» / А. Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. – 447 с.
2. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд. М. : Академия, 2010. – 511 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
4. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.
5. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.
7. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М .: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.
4. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] : сб. статей / под ред. Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.

5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
6. Леонтьев, Д. А. Общее представление о мотивации человека [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психология в вузе. – 2004. – №1. – С. 51–65.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
8. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова [и др.]. – М. : Просвещение, 1990. – 212 с.
9. Фрэнкин, Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты [Текст] / Р. Фрэнкин ; пер. с англ. В. Белоусова, А. Ракитной. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 650 с.
10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
11. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2003. – 134 с.
12. Якобсон, Я. Л. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / Я. Л. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

Глава 18. Я-КОНЦЕПЦИЯ

Я-концепция и ее роль в жизни личности

Понятие Я-концепции появилось в 1950-е гг. в русле гуманистической психологии, представители которой (А. Маслоу, К. Роджерс), в отличие от бихевиористов и фрейдистов, стремились к рассмотрению целостного человеческого Я как фундаментального фактора поведения и развития личности.

Зародившись в зарубежной психологической литературе, в последние десятилетия XX в. понятие «Я-концепция» прочно вошло в обиход отечественной психологии. Однако в литературе нет единой трактовки этого понятия, ближе всего по смыслу к нему находится понятие «самосознание». Соотношение понятий «Я-концепция» и «самосознание» до сих пор точно не определено. Часто они выступают как синонимы. Вместе с тем существует тенденция рассматривать Я-концепцию в отличие от самосознания как результат, итоговый продукт процессов самосознания.

Согласно С.Л. Рубинштейну, **самосознание** – это *осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а вовсе не осознание своего сознания.* Если сознание ориентировано на весь объективный мир, то объектом самосознания является сама личность. В самосознании она вступает и как субъект, и как объект познания и отношения (И.И. Чеснокова). Результатом процесса самосознания служит Я-концепция, понимаемая как совокупность установок, направленных на самого себя.

Что же означает термин «Я-концепция», какой реальный психологический смысл в него вкладывается? Психологические словари трактуют **Я-концепцию** как *динамическую систему представлений человека о самом себе.* Английский психолог Р. Бернс в книге «Развитие Я-концепции и воспитание» определяет Я-концепцию как *«совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой».* Я-концепция (Я-образ) — система представлений индивида о самом себе, осознаваемая,

рефлексивная часть личности. Эти представления о себе самом в большей или меньшей степени осознанны и обладают относительной устойчивостью.

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Первоначальная зависимость Я-концепции от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека. Окружающий мир, представления о других людях воспринимаются нами сквозь призму Я-концепции, формирующейся в процессе социализации, но имеющей и определенные соматические, индивидуально-биологические детерминанты.

Рассмотрим, какую же роль играет Я-концепция в жизни личности, какие функции она выполняет.

Я-концепция играет, по существу, тройственную роль в жизни личности: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию ее опыта и является источником ожиданий.

Первой, важнейшей функцией Я-концепции является *обеспечение внутренней согласованности личности*, относительной устойчивости ее поведения. Если новый опыт, полученный индивидом, согласуется с существующими представлениями о себе, он легко ассимилируется, входит в Я-концепцию. Если же новый опыт не вписывается в существующие представления о себе, противоречит уже имеющейся Я-концепции, то срабатывают механизмы психологической защиты, которые помогают личности либо тенденциозно интерпретировать травмирующий опыт, либо отрицать его. Это позволяет удерживать Я-концепцию в уравновешенном состоянии, даже если реальные факты ставят ее под угрозу. Это стремление защитить Я-концепцию, оградить ее от разрушающих воздействий является,

по мнению Бернса, одним из основополагающих мотивов всякого нормального поведения.

Вторая функция Я-концепции заключается в том, что она *определяет характер интерпретации индивидом его опыта*. Я-концепция действует как своего рода внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя сквозь этот фильтр, ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям человека о себе.

Третья функция Я-концепции заключается в том, что она *определяет также и ожидания индивида,* т.е. представления о том, что должно произойти. Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним так же, и, наоборот, люди, сомневающиеся в собственной ценности, считают, что они никому не могут нравиться, и начинают избегать всяких социальных контактов.

Таким образом, развитие личности, ее деятельность и поведение находятся под существенным влиянием Я-концепции.

Структура Я-концепции

На основе Я-концепции индивид строит взаимодействие с другими людьми и с самим собой. Предметом самовосприятия и самооценки индивида могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений.

Р. Бернс (как и многие отечественные психологи – В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Л.В. Бороздина и др.) выделяет три составляющих в структуре Я-концепции: когнитивную, оценочную и поведенческую. *Когнитивная* составляющая, или *образ Я,* включает представления индивида о самом себе. *Оценочная составляющая*, или *самооценка,* включает аффективную оценку этого представления о себе. *Поведенческая* составляющая включает в себя потенциальные поведенческие реакции либо конкретные действия, которые могут быть вызваны знаниями о себе и отношением к себе. Такое деление Я-концепции на компоненты условно, на самом деле Я-концепция — это

целостное образование, все компоненты которого, хотя и обладают относительной самостоятельностью, тесно взаимосвязаны.

Когнитивная – некая описательная составляющая, фиксирующая знания, представления человека о самом себе. Набор убеждений о самом себе и есть когнитивная составляющая Я-концепции.

Эти убеждения могут иметь разную значимость для индивида. Он может считать, например, что он в первую очередь смелый, а сильный только в десятую очередь. Эта иерархия непостоянна и может меняться в зависимости от контекста или с течением времени. Сочетание и значимость характеристик на тот или иной момент в значительной степени обусловливают установки индивида, его ожидания относительно себя.

С точки зрения процессуальной когнитивная подструктура выступает как *самопознание*- процесс получения знания о себе. Через самопознание человек приходит к определенному знанию о самом себе, т.е. результатом процесса самопознания выступает целостный *Образ Я*.

В психологической науке основополагающим стало различение У. Джеймсом двух сторон единого, целостного Я (self) – «эмпирическое Я» (Я как объект познания) и «чистое Я» (Я как субъект познания). Под эмпирическим Я У.Джеймс понимал совокупность всего того, что человек может назвать своим: собственное тело, одежду, дом, семью, друзей, психические силы и качества. Он подразделил эмпирическое Я на три подсистемы:

1) материальное Я – тело, одежда, собственность;

2) социальное Я – то, чем признают данного человека окружающие;

3) духовное Я – совокупность психических качеств, склонностей, способностей человека.

Под чистым или познающим Я У. Джеймс понимал то обстоятельство, что человек чувствует себя субъектом своих действий, восприятия, эмоций и осознает свое тождество и неразрывность с тем, чем он был накануне.

Одним из наиболее известных различений образов «Я» является различение «Я-реального» и «Я-идеального», которое, так или иначе, присутствует уже в работах У. Джемса, З. Фрейда, К. Левина, К. Роджерса и многих других ученых.

Согласно М. Розенбергу, есть *«реальное Я»* - то, каким человек кажется себе в действительности; *«идеальное Я»* - то, каким человек хотел бы быть; *«фантастическое Я»* - каким субъект желал бы стать, если бы все было возможно; *«должное Я»* - каким человек должен быть, ориентируясь на моральные нормы; *«зеркальное Я»* - представления человека о том, как его воспринимают другие.

Оценочная составляющая – наличие критической позиции человека по отношению к тому, чем он обладает, кем является.

Индивид не только полагает, что обладает определёнными характеристиками, но и определённым образом оценивает их, относится к ним. Ему может нравиться или не нравиться то, что он, к примеру, сильный. Результатом этого процесса самооценивания является *самооценка* – суждение о значении или значимости своих поступков, способностей, черт или личности в целом.

Самооценка — один из важнейших структурных компонентов Я-концепции личности. Всякое знание человека о себе сопряжено с его эмоционально-оценочным отношением к этому знанию.

Вопрос о самооценке достаточно исследован в отечественной и зарубежной психологии. Психологическими словарями самооценка определяется как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. В психологической науке самооценка рассматривается как центральное личностное образование и центральный компонент Я-концепции.

Самооценка выполняет регуляторную и защитную функцию, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Основная функция самооценки в психической жизни

личности состоит в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности. Высшая форма саморегулирования на основе самооценки состоит в своеобразном творческом отношении к собственной личности — в стремлении изменить, улучшить себя и в реализации этого стремления. Защитная функция самооценки, обеспечивая относительную стабильность и автономность личности, может вести к искажению опыта.

Самооценка — достаточно сложное образование человеческой психики. Она возникает на основе обобщающей работы процессов самосознания, которая проходит различные этапы, и находится на разных уровнях развития в ходе становления самой личности. Поэтому самооценка постоянно изменяется, совершенствуется. Процесс установления самооценки не может быть конечным, поскольку сама личность постоянно развивается, а следовательно, меняются и ее представления о себе и отношение к себе. Источником оценочных представлений индивида о себе является его социокультурное окружение, в том числе социальные реакции на какие-то проявления его личности, а также результаты самонаблюдения.

По мнению Бернса, есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, т.е. с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения реального и идеального Я считается важным показателем психического здоровья. Таким образом, чем меньше разрыв между реальным представлением человека о себе и его идеальным Я, тем выше самооценка личности.

Во-вторых, важный фактор для формирования самооценки связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие.

Наконец, в-третьих, на формирование самооценки существенное влияние оказывают реальные достижения личности в самых разнообразных видах деятельности. И здесь, чем значительнее успехи личности в том или ином виде деятельности, тем выше будет и ее самооценка.

Содержание самооценки многоаспектно, так же как сложна и многоаспектна сама личность. Оно охватывает мир ее нравственных ценностей, отношений, возможностей, способностей. Выделяются частные самооценки – оценка каких-либо отдельных сторон своей личности или конкретных действий (например, оценка своего интеллектуального потенциала или своих успехов в профессиональной деятельности) и общая (глобальная) самооценка, которую иногда называют самоуважением. Общая самооценка – это не простая сумма всех частных самооценок, а определенный вид взаимосвязи значимых самооценок, т.е. оценка себя в наиболее значимых видах деятельности.

В психологии различают самооценку адекватную и неадекватную. *Адекватная самооценка* отражает реальный взгляд личности на саму себя, ее достаточно объективную оценку собственных способностей, свойств и качеств. *Неадекватная самооценка* характеризует личность, чье представление о себе далеко от реального. Такой человек оценивает себя необъективно, его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают другие.

Неадекватная самооценка, в свою очередь, может быть как завышенной, так и заниженной. Если человек переоценивает свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, то его самооценка является *завышенной*. Такой человек самоуверенно берется за работу, превышающую его реальные возможности, что при неудаче может приводить его к разочарованию и стремлению переложить ответственность за нее на обстоятельства или других людей. Если человек недооценивает себя по сравнению с тем, что он есть в действительности, то его самооценка *заниженная.* Такая самооценка разрушает у человека надежды на

собственные успехи и хорошее отношение к нему со стороны окружающих, а реальные свои успехи и положительную оценку окружающих он воспринимает как временные и случайные. Как завышенная, так и заниженная самооценка затрудняют жизнь человека. Нелегко жить неуверенным в себе, робким людям; не менее трудно жить и высокомерным.

Адекватная самооценка также не бывает однородной. У одних людей она высокая, у других более низкая. *Повышенная* самооценка характеризует человека, который не считает себя хуже других и положительно относится к себе как к личности. У него достаточно высокий уровень притязаний и вера в свои способности. Такой человек руководствуется своими принципами, знает себе цену, мнение окружающих не имеет для него решающего значения. Он уверен в себе, поэтому критика не вызывает у него бурной защитной реакции и воспринимается спокойно. Человек, положительно относящийся к себе, обычно более благосклонно и доверчиво относится к окружающим.

Пониженная самооценка проявляется в постоянном стремлении недооценивать собственные возможности, способности, достижения, повышенной тревожности, боязни отрицательного мнения о себе, повышенной ранимости, побуждающей человека сокращать контакты с другими людьми. В этом случае страх самораскрытия ограничивает глубину и близость общения. Люди с пониженной самооценкой подчас недоверчиво и недоброжелательно относятся к другим людям.

Для развития положительной самооценки важно, чтобы ребенок был окружен постоянной любовью вне зависимости от того, каков он в данный момент. Такую любовь в психологии называют безусловной. Постоянное проявление безусловной родительской любви вызывает у ребенка ощущение собственной ценности и способствует формированию положительного отношения к себе.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний. Этот термин был введен в школе известного немецкого психолога К. Левина. *Уровень притязаний* определяет стремление к достижению целей той степени

сложности, на которую человек считает себя способным. Решающим фактором в становлении уровня притязаний является переживание субъектом своих достижений как успешных или неуспешных. Например, для одного студента сдача какого-либо экзамена на «хорошо» может выступать как колоссальный успех, а для другого – как провал.

У. Джеймс связал уровень притязаний с самоуважением, предложив следующую формулу: Самоуважение = Успех : Уровень притязаний. Под успехом автор понимал эффективное выполнение не любой, а лишь значимой для человека деятельности.

Поведенческая составляющая заключается в потенциальной поведенческой реакции, т.е. конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом Я, самооценкой и самоотношением.

Кем бы человек себя ни считал, он не может игнорировать то, как он на самом деле себя ведёт, то, что ему на самом деле удаётся. Эта «объективная» часть и есть поведенческая составляющая Я-концепции.

Регулирующая роль Я-концепции заключается в том, что она направлена на защиту, поддержание и развитие собственной личности. Результатом процессов саморегулирования является формирование самоэффективности. Самоэффективность отражает убеждения в собственных способностях организовать и исполнить действия, необходимые для определенных достижений, означает веру человека в то, что в сложной ситуации он сможет продемонстрировать удачное поведение. *Самоэффективность* – это чувство собственной компетентности в той или иной деятельности, суждение о своих способностях и возможностях, а не суждение о собственной ценности (А. Бандура).

В целом ряде исследований установлено, что ожидания эффективности коррелируют с реальным поведением. Иными словами, человек преимущественно демонстрирует то поведение, которое он сам от себя ожидает, и видит именно те последствия, которых ждет. Ожидая получить

отказ в ответ на просьбу, он саму просьбу строит так, что она закономерно ведет к отказу.

Таким образом, самосознание представляет собой единство процесса самопознания, в какой бы форме оно ни выступало, и определенной системы оценок и переживаний, включенных в этот процесс. Я-концепция предстает как совокупность суждений человека о самом себе и включает убеждения, оценки, эмоции и задает тенденции поведения.

Развитие Я-концепции

Взаимосвязи человека с миром богаты и разносторонни. В системе этих взаимосвязей ему приходится выступать в разных качествах, в разных ролях, быть субъектом самых разнообразных видов деятельности. И из каждого взаимодействия с миром вещей и миром людей человек «выносит» образ своего Я. В процессе самоанализа, расчленения отдельных конкретных образов своего Я на составляющие их образования — внешние и внутренние психологические особенности — происходит как бы внутреннее обсуждение с самим собой своей личности. Каждый раз в результате самоанализа, по словам С.Л. Рубинштейна, образ своего Я «включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях... он как бы поворачивается каждый раз другой стороной, в нем выявляются все новые свойства».

Так, постепенно, возникает обобщенный образ своего Я, который как бы сплавляется из многих единичных конкретных образов Я в ходе самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа. Этот обобщенный образ своего Я, возникая из отдельных, ситуативных образов, содержит общие, характерные черты и представления о своей сущности и выражается в понятии о себе, или Я-концепции. В отличие от ситуативных образов Я, Я-концепция создает у человека ощущение своей константности, самотождественности.

Несмотря на устойчивость, Я-концепция — не статическое, а динамическое образование. На ее формирование влияет целый комплекс

факторов, из которых особенно важны контакты со «значимыми другими», в сущности, определяющие представления о самом себе. Представления индивида о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются они на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия человека могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений. По мнению И. С. Кона «человеческое „Я“ существует лишь благодаря постоянному диалогу с другими».

Младенцы поначалу не разграничивают себя и окружающий мир. По мере роста начинает развиваться телесное Я, с осознанием которого приходит понимание неидентичности внутреннего и внешнего миров. Позже маленькие дети начинают сравнивать себя со своими родителями, сверстниками и родственниками, находя те или иные различия. К младшему школьному возрасту их знания о себе расширяются настолько, что уже включают целую систему оценок собственных качеств.

По мнению И.И. Чесноковой, на ранних онтогенетических ступенях развития человека, примерно до подросткового возраста, субъект соотносит себя с другими, происходит сопоставление «Я» и «другого человека». Основными внутренними приемами самопознания служат самовосприятие и самонаблюдение. На этом уровне развития складываются единичные образы самого себя и своего поведения, привязанные к конкретной ситуации. В итоге формируются некоторые относительно устойчивые стороны представления о своем «Я», но еще нет целостного, истинного понимания себя.

В отрочестве и юности самооценка принимает более отвлеченный характер, и у подростков появляется заметная озабоченность тем, как их воспринимают окружающие. Найти себя, собрать из мозаики знаний о себе собственную идентичность становится для юношей и девушек первостепенной задачей. Именно в этот период их интеллект достигает такого уровня развития, который позволяет им задумываться над тем, что

представляет собой окружающий мир и каким ему следует быть. На этом этапе онтогенеза для самопознания характерно соотнесение знаний о себе в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я» и «Я», когда человек оперирует уже готовыми знаниями о себе. Ведущими внутренними приемами данного уровня самопознания являются самоанализ и самоосмысливание. Постепенно у субъекта возникает обобщенный образ своего Я, который как бы сплавляется из единичных конкретных образов Я.

На протяжении всего взрослого периода жизни Я-концепция человека одновременно стремится сохранить преемственность и претерпевает изменения. Важные события жизни: смена работы, женитьба, рождение детей и внуков, развод, потеря работы, война, личные трагедии — заставляют нас пересматривать отношение к себе.

Обнаружено, что динамика изменения Я-концепции личности начинается с изменения отношения к себе и внешнему миру, которое служит толчком для сдвига всех взаимозависимых компонентов многоуровневой системы. С нарастанием противоречий в структуре образа Я нарушается устойчивость, исчезает внутренняя согласованность элементов модели Я-концепции, происходит «утрата себя», возникает психическая напряженность. Процесс изменения, который идет либо по пути упрощения, либо по пути усложнения содержания Я-концепции, завершается преобразованием всей её структуры.

По-видимому, точки роста и развития личности по пути самореализации совпадают с такими человеческими реальностями как самость, самоактуализация, Я-идеальное и стремлением человека к поиску гармоничного соответствия этих реальностей в своем образе-Я.

Герген (Gergen, 1971) отмечает следующие факторы, которые влияют на представления индивида о самом себе:

1. Согласованность внешней оценки и Я-концепции.
2. Значимость представлений, которые затрагивает оценка.

3. Доверие к эксперту. Чем большим кредитом доверия пользуется эксперт, выносящий оценку, тем значительней его влияние.

4. Число повторений. Чем больше число повторений выданной оценки, тем больше вероятность её принятия.

5. Модальность оценки. Принятие или игнорирование внешней оценки зависит от того, позитивна она или негативна.

Исходя из этого, внешняя оценка будет представлять собой угрозу Я-концепции в случаях, когда:

1. Оценка не совпадает с представлениями индивида о самом себе и является негативной.

2. Оценка затрагивает функционально значимые понятия, которые индивид использует для самоопределения.

3. Эксперт, выносящий оценку, пользуется значительным кредитом доверия.

4. Индивид подвергается систематическому воздействию одной и той же внешней оценки и не может её игнорировать.

Зрелость Я-концепции, ее адекватность проверяется и корректируется практикой. Я-концепция в значительной степени влияет на весь строй психики, мировосприятия в целом, обусловливает основную линию поведения человека.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Дайте определение Я-концепции.
2. Кто из ученых стоял у истоков исследования проблемы «Я» в зарубежной и отечественной психологии?
3. Какие функции выполняет Я-концепция в жизни личности?
4. Что является результатом самосознания личности?
5. Какова структура Я-концепции?
6. Дайте характеристику когнитивной составляющей Я-концепции.
7. Что такое «образ Я»?
8. Какие виды «образов Я» выделяют ученые?
9. Что такое самооценка?
10. Что значит «адекватная» и «неадекватная» самооценка?
11. Чем отличается человек, имеющий низкую самооценку от того, у кого самооценка высокая?

12. Что значит «завышенная» и «заниженная» самооценка?
13. Чем отличаются частные самооценки от общей, глобальной?
14. Что такое самоуважение и какую формулу самоуважения предложил У. Джеймс?
15. Дайте определение уровня притязаний личности.
16. Что представляет собой поведенческая составляющая Я-концепции?
17. Дайте характеристику понятия «самоэффективность».
18. Чем отличается развитие Я-концепции на ранних стадиях онтогенеза?
19. Каким образом происходит развитие Я-концепции в подростково-юношеском возрасте?
20. Какие события существенно влияют на изменение Я-концепции взрослого человека?

Рекомендованная литература

Основная литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] : учеб.для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология», «Клиническая психология» и напр. подготовки «Психология» / А. Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. – 447 с.

2. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.

3. Петровский, А. В. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 9-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 512 с.

4. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

Дополнительная литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Абульханова-Славская, К. А. Типология активности личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.

3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.

4. Васильев, Н. Н. Я-концепция: в согласии с собой [Текст] / Н. Н. Васильев. – Элитариум: Центр дистанционного образования, 2009. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2009/12/18/ja_koncepcija.html

5. Дорфман, Л. Я. Метаиндивидуальный мир [Текст] / Л. Я. Дорфман. – М. : Смысл, 1993. – 456 с.

6. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

7. Краткий психологический словарь [Текст] / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 494 с.

8. Липкина, А. И. Самооценка школьника [Текст] / А. И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

9. Лэнг, Р. Расколотое «Я» [Текст] / Р. Лэнг. – СПб. : Белый кролик, 1995. – 352 с.

10. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.

11. Мейли, Г. Структура личности [Текст] / Г. Мейли // Экспериментальная психология / ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М., 1975. – Вып. V. – С. 197-283.

12. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности [Текст] / Е. Т. Соколова. – М. : Московский университет, 1989. – 216 с.

13. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. –284 с.

14. Фейдимен, Дж. Теория и практика личностно-ориентированной психологии [Текст] : в 2 т. / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер ; пер. с англ.– М. : Три Л, 1996.

Т.2 : Теория и практика личностно-ориентированной психологии. – 1996. – 208 с.

15. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 143 с.

16. Юнг, К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления [Текст] / К. Г. Юнг. – М. : Харвест, 2003. – 496 с.

Глава 19. ТЕМПЕРАМЕНТ

Понятие темперамента

Наблюдая за поведением людей, за тем, как они трудятся, учатся и отдыхают, как реагируют на внешние воздействия, как переживают радости и горести, мы, несомненно, обращаем внимание на значительные индивидуальные различия людей. Одни быстры, порывисты, шумливы, другие, наоборот, медлительны, спокойны, невозмутимы. Эта сторона характеризует понятие «*темперамент*»**.**

Темперамент рассматривается как биологическое свойство, определяющее динамику психической жизни, проявляющееся в динамике его психических процессов, в быстроте и силе его реакции, в эмоциональном тонусе его жизнедеятельности. К свойствами темперамента относятся, прежде всего, врожденные и индивидуально-своеобразные свойства человека. У одних людей психическая деятельность протекает равномерно. Такие люди внешне всегда спокойны, уравновешенны и даже медлительны. Они редко смеются; попадая в трудные ситуации или смешные положения, эти люди остаются внешне невозмутимыми. Их мимика и жесты не отличаются разнообразием и выразительностью, речь спокойная, походка твердая. У других людей психологическая деятельность протекает скачкообразно. Они очень подвижны, беспокойны, шумливы. Речь их порывиста и страстна, движения хаотические, мимика разнообразна и богата. Нередко такие люди при разговоре машут руками и топают ногами. Они суетливы и нетерпеливы.

По определению С.Л. Рубинштейна, **темперамент** – *это индивидуально-своеобразное свойство психики, определяющее динамику психической деятельности человека и остающееся практически неизменным в течение жизни.*

От темперамента зависит характер протекания психической деятельности, а именно:

1) скорость возникновения психических процессов и их устойчивость (например, скорость восприятия, длительность сосредоточения внимания);

2) психический ритм и темп;

3) интенсивность психических процессов (например, сила эмоций, активность воли);

4) направленность психической деятельность на какие-то определенные объекты (например, постоянное стремление человека к контактам с новыми людьми, к новым впечатлениям от реальной действительности или обращенность человека к самому себе, к своим идеям и образам).

Свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека.

Анализ внутренней структуры темперамента представляет значительные трудности, обусловленные отсутствием у темперамента единого содержания и единой системы внешних проявлений. Попытки такого анализа приводят к выделению трех главных, ведущих, компонентов темперамента, относящихся к сферам *общей активности индивида*, его *моторики* и его *эмоциональности*. Каждый из этих компонентов, в свою очередь, обладает весьма сложным многомерным строением и разными формами психологических проявлений.

Наиболее широкое значение в структуре темперамента имеет тот его компонент, который обозначается как *общая психическая активность* индивида. Сущность этого компонента заключается в тенденции личности к самовыражению, эффективному освоению и преобразованию внешней действительности. Разумеется, при этом направление, качество и уровень реализации этих тенденций определяются другими («содержательными») особенностями личности: ее интеллектуальными и характерологическими особенностями, комплексом ее отношений и мотивов. Степени активности распределяется в диапазоне от вялости, инертности и пассивного

созерцательства на одном полюсе до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема на другом.

К группе качеств, составляющих первый компонент темперамента, вплотную примыкает или даже, возможно, входит в нее как составная часть группа качеств, составляющих второй - *моторный* компонент, ведущую роль в котором играют качества, связанные с функцией двигательного и, в частности, речедвигательного аппарата. Необходимость специального выделения в структуре темперамента этого компонента вызывается особым значением моторики как средства, с помощью которого актуализируется внутренняя динамика психических состояний со всеми ее индивидуальными градациями. Среди динамических качеств двигательного компонента следует выделить такие, как быстрота, сила, резкость, ритм, амплитуда и ряд других признаков мышечного движения. Совокупность особенностей мышечной и речевой моторики составляет ту грань темперамента, которая легче других поддается наблюдению и оценке и поэтому часто служит основой для суждения о темпераменте их носителя.

Третьим основным компонентом темперамента является *эмоциональность,* представляющая собой обширный комплекс свойств и качеств, характеризующих особенности возникновения, протекания и прекращения разнообразных чувств, аффектов и настроений. По сравнению с другими составными частями темперамента этот компонент наиболее сложен и обладает разветвленной собственной структурой. В качестве основных характеристик эмоциональности выделяют *впечатлительность, импульсивность и эмоциональную стабильность*.

Впечатлительность выражает аффективную восприимчивость субъекта, чуткость его к эмоциогенным воздействиям, способность его найти почву для эмоциональной реакции там, где для других такой почвы не существует.

Понятием *импульсивность* обозначается быстрота, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий без их предварительного обдумывания и сознательного решения выполнить их.

Под *эмоциональной лабильностью* обычно понимается скорость, с которой прекращается данное эмоциональное состояние или происходит смена одного переживания другим.

Основные компоненты темперамента образуют в актах человеческого поведения то своеобразное единство побуждения, действия и переживания, которое позволяет говорить о целостности проявлений темперамента и дает возможность относительно четко ограничить темперамент от других психических образований личности — ее направленности, характера, способностей и др.

История изучения темперамента

Слово «темперамент» от латинского «temperamentum» - «надлежащее соотношение частей», равное ему по значению греческое слово «красис» ввел древнегреческий врач Гиппократ (5-4 вв. до н. э.). Гиппократ полагал, что основной причиной всех болезней является нарушение пропорций в организме человека четырех жидкостей:

- крови (лат. – «сангвис»),
- лимфы (греч. – «флегма»),
- желчи (греч. – «холэ»),
- черной желчи (греч. – «меланэ холе»).

Позже Гиппократ пришёл к выводу, что умеренное преобладание одной из жидкостей, не приводящее к болезни, свойственно человеку постоянно и определяет особенности его поведения, чем положил начало гуморальным теориям темперамента. Отсюда впоследствии возникли названия четырех типов темперамента - *сангвиник, холерик, меланхолик и флегматик,* сохранившиеся до настоящего времени.

Римский врач Гален (II в.) характеризует типы темперамента, наряду с физиологическими свойствами, психологическими и даже нравственными свойствами.

Немецкий философ И. Кант в конце 18 столетия характеризует темперамент только как психические свойства. И. Кант в книге "Размышления над чувством прекрасного" (1764) отмечал, что флегматик отличается "недостатком морального чувства", а меланхолику больше, чем кому-либо, присуща "подлинная добродетель", чувство прекрасного наиболее развито у сангвиника, а чувство чести - у холерика.

Наконец, в истории учения о темпераменте изменилось понимание его физиологических основ. Для объяснения типов темперамента использовалось соотношение деятельности желез внутренней секреции. Немецкий психолог Э. Кречмер и американский У. Шелдон утверждали, что темперамент зависит не от физиологических свойств общего типа нервной системы, а от общей конституции организма, внешними показателями которой являются строение тела, соотношение его отдельных частей, а также соотношение различных тканей организма. С этой точки зрения и строения тела, и свойства темперамента зависят от одной общей причины - от наследственной особенности в деятельности желез внутренней секреции. Поэтому такие теории называются *гормональными теориями темперамента* (конституционные концепции).

Э. Кречмер в 1921 г. опубликовал работу «Строение тела и характер». Главная его идея заключалась в том, что люди с определенным типом сложения имеют определенные психические особенности. Им было проведено множество измерений частей тела, что позволило ему выделить 4 конституциональных типа:

1. *Лептосоматик* - характеризуется хрупким телосложением высоким ростом, плоской грудной клеткой. Плечи узкие, нижние конечности - длинные и худые.

2. *Пикник* - человек с выраженной жировой тканью, чрезмерно тучный, характеризуется малым или средним ростом, расплывающимся туловищем с большим животом и круглой головой на короткой шее.

3. *Атлетик* - человек с развитой мускулатурой, крепким телосложением, характерен высокий или средний рост, широкие плечи, узкие бедра.

4. *Диспластик* - человек с бесформенным, неправильным строением. Индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения (например, чрезмерный рост, непропорциональное телосложение).

С названными типами строения тела Кречмер соотносит 3 выделенных типа темперамента, которые он называет шизотимик, иксотимик и циклотимик.

Шизотимик имеет астеническое телосложение, он замкнут, склонен к колебаниям эмоций, упрям, не склонен к изменению установок и взглядов, с трудом приспосабливается к окружению. В отличие от него *иксотимик* обладает атлетическим телосложением. Это спокойный мало впечатлительный человек со сдержанными жестами и мимикой, с невысокой гибкостью мышления, часто мелочный. Пикническое телосложение имеет *циклотимик*, его эмоции колеблются между радостью и печалью, он легко контактирует с людьми и реалистичен во взглядах.

В основе взглядов У. Шелдона также лежит предположение о том, что тело и темперамент - это два параметра человека, связанных между собой. Структура тела определяет темперамент, который является его функцией. У. Шелдон исходил из гипотезы о существовании основных типов телосложения, описывая которые он заимствовал термины из эмбриологии. Им выделены 3 типа:

- *эндоморфный* (из эндодермы образуются внутренние органы);
- *мезоморфный* (из мезодермы образуется мышечная ткань);
- *эктоморфный* (из эктодермы развивается кожа и нервная ткань).

При этом людям с эндоморфным типом свойственно относительно слабое телосложение с избытком жировой ткани; мезоморфному типу свойственно иметь стройное и крепкое тело, большую физическую устойчивость и силу; а эктоморфному - хрупкий организм, плоскую грудную клетку, длинные тонкие конечности со слабой мускулатурой.

По У. Шелдону, этим типам телосложений соответствуют определенные типы темпераментов, названные им в зависимости от функций определенных органов тела: *висицетрония* (лат. viscera- «внутренности»), *соматония* (греч. soma – «тело») и *церебротония* (лат. cerebrum – «мозг»).

Таблица 4

Характеристики типов темперамента (по У.Шелдону)

Висицетрония	***Соматония***	***Церебротония***
Расслабленность в осанке и движениях	Уверенность в осанке и движениях	Заторможеность в движениях, скованность в осанке
Любовь к комфорту	Склонность к физической деятельности	Чрезмерная физиологическая реактивность
Медленная реакция	Энергичность	Повышенная скорость реакций
Пристрастие к еде	Потребность в движениях и удовольствие от них	Склонность к уединению
Социализация пищевой потребности	Потребность в доминировании	Склонность к рассуждениям, исключительное внимание
Наслаждение от процесса пищеварения	Склонность к риску в игре случая	Скрытность чувства, эмоциональная заторможенность
Любовь к компаниям, дружеским излияниям Социофилия (любовь к общественной жизни)	Решительные манеры. Храбрость	Самоконтроль мимики. Социофобия (страх перед общественными контактами)
Приветливость со всеми	Сильная агрессивность	Заторможенность в общении. Избегание стандартных действий
Жажда любви и ободрения окружающих. Ориентация на других	Психологическая нечувствительность. Клаустрофобия (боязнь замкнутого пространства)	Агрофобия (боязнь открытого пространства)
Эмоциональная ровность	Отсутствие сострадания	Непредсказуемость установок (поведения)

Терпимость	С трудом приглушаемый голос	Тихий голос, избегание шума
Безмятежная удовлетворенность	Спартанская выносливость боли	Чрезмерная чувствительность к боли
Хороший сон	Шумное поведение	Плохой сон, хроническая усталость
Отсутствие взрывных эмоций и поступков	Внешний вид соответствует более пожилому возрасту	Юношеская живость и субъективное мышление
Мягкость, легкость в обращении и внешнем выражении чувств	Объективное и широкое мышление, направленное вовне	Концентрированное, скрытое и субъективное мышление
Общительность и расслабленность под воздействием алкоголя	Самоуверенность, агрессивность под воздействием алкоголя	Устойчивость к действию алкоголя
Потребность в людях в тяжелую минуту	Потребность в действиях в тяжелую минуту	Потребность в уединении в тяжелую минуту
Ориентация на детей и семью	Ориентация на занятия юношеского возраста	Ориентация на пожилой возраст

Близко к гуморальным теориям темперамента стоит сформулированная П.Ф. Лесгафтом идея о том, что в основе проявлений темперамента, в конечном счете, лежат свойства системы кровообращения, в частности толщина и упругость стенок кровеносных сосудов, диаметр их просвета, строение и форма сердца и др. При этом малому просвету и толстым стенкам сосудов соответствует холерический темперамент, малому

просвету и тонким стенкам — сангвинический, большому просвету и толстым стенкам — меланхолический и, наконец, большому просвету и тонким стенкам — флегматический. Калибром сосудов и толщиной их стенок определяются, согласно теории Лесгафта, быстрота и сила кровотока, затем как производное скорость обмена веществ при питании и, наконец, сама индивидуальная характеристика темперамента как меры возбудимости организма и продолжительности его реакций при действии внешних и внутренних стимулов.

В психологической науке большинство гуморальных, гормональных и конституционных концепций стало объектом острой критики. Их недостаток в том, что они односторонни - их создатели учитывают только одну сторону деятельности организма. С помощью этих теорий нельзя объяснить многочисленнее факты, показывающие зависимость темперамента от свойств типа нервной системы.

Основные подходы к исследованию темперамента

Одно из современных течений в научном исследовании темперамента представлено Пермской психологической школой, основателем которой был В.С. Мерлин. Он рассматривал темперамент как особый психодинамический уровень в структуре *интегральной индивидуальности*. Темперамент, по Мерлину, не может изучаться только как генотипическое явление. Он является средством, которым можно управлять и которое до определенных пределов можно компенсировать. Концепцию В.С. Мерлина относят к психологическим теориям темперамента. Темперамент представляет собой отдельный уровень в общей системе интегральной индивидуальности. Последняя состоит из следующих уровней: биохимического, соматического, нейродинамического, психодинамического (собственно темперамента), уровня свойств личности, уровня социальных ролей. В структуре темперамента различаются:

- *экстраверсия* как зависимость психической деятельности от наличной объективной ситуации;

- *психодинамическая тревожность* как предрасположенность к реакции избегания в ожидании угрожающей ситуации;

- *реактивность* как интенсивность реакции в ответ на поступающую стимуляцию;

- *импульсивность* как скорость, с которой эмоция становится побудительной силой действия;

- *эмоциональная устойчивость* как способность к контролю эмоций;

- *эмоциональная возбудимость* как интенсивность эмоциональных переживаний;

- *активность* как целенаправленная деятельность;

- *ригидность* как неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации.

В.С. Мерлин вводит понятие зоны неопределенности и индивидуального стиля деятельности. *Зона неопределенности* предполагает, что человек осознанно или неосознанно принимает решение о выборе способа деятельности на основе:

1) оценки индивидуальных свойств и собственных возможностей;

2) определения рассогласования между имеющимися способами деятельности и объективными задачами;

3) учета разной степени побуждения к действию.

Под *индивидуальным стилем деятельности* понимается своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными условиями деятельности.

В лаборатории психофизиологических способностей Психологического института РАН, возглавляемой Э.А. Голубевой, исследуются природные предпосылки способностей. Полученные данные имеют непосредственное отношение к темпераменту. Э.А. Голубева считает,

что общие способности связаны со свойствами темперамента на уровне биологических основ и их психических проявлений. Ею выделены следующие общие способности: общая работоспособность, непосредственный и опосредованный типы активности, непроизвольный и произвольный типы саморегуляции.

Непосредственная активность определяется активированностью нервной системы; опосредованный тип активности она связывает с другим полюсом - инактивированностью, которая проявляется в методичности и систематичности действий. Биологической детерминантой этих типов активности является доминантность полушарий.

Люди с правополушарным доминированием обладают сильной нервной системой, мобильностью, высокой активированностью, развитием невербальных когнитивных функций, активированностью непроизвольной сферы. Они лучше учатся, успешнее работают при дефиците времени (это - сангвиники, холерики). Левополушарные и низкоактивированные люди лучше успевают по гуманитарным предметам, успешнее планируют деятельность, точнее выполняют работу. У них развиты саморегуляция, произвольность и вербальные функции; они обладают слабой нервной системой, более инертны (это - меланхолики, флегматики).

Согласно данной концепции, темпераментные черты определяют способ существования индивида, выбор оптимальной среды, где способности могут развиваться наилучшим образом.

Еще одно направление связано с разработкой концепции общих свойств нервной системы как основной детерминанты индивидуально-психологических различий между людьми. Эти исследования проводятся под руководством В.М. Русалова в лаборатории психологии и психофизиологии индивидуальности Института психологии РАН, созданной в 1972 г. В.Д. Небылицыным.

В зарубежной психологии исследование проблемы темперамента во многом касается тех же вопросов. Это - выяснение генетической

обусловленности темперамента, изучение его психических свойств, проблема диагностики формально-динамических свойств психики.

В Лондонском психиатрическом госпитале, который в течение многих лет возглавлял Г.Ю. Айзенк, понятия личности и темперамента рассматриваются как идентичные; изучаются биологические основания психических свойств. В этом научном центре разработаны методы оценки темперамента: EPI - Eysenck Personality Inventory, который включает три шкалы: экстра-интроверсия, нейротизм и шкала лжи.

Психобиологический подход к исследованию темперамента представлен работами М. Ротбарта (Орегонский университет). В соответствии с этой моделью (М. Ротбарт, Д. Дерриберри) темперамент рассматривается как совокупность многоуровневых свойств и проявляется в действии нейронов, в физиологических характеристиках и динамических (стилевых) особенностях. Свойствами темперамента являются реактивность и саморегуляция. Особой критике подвергается идея авторов о включении в темперамент поведенческих и физиологических реакций. Эти свойства не рядоположены. Так, реактивность является непосредственным поведенческим выражением реакции активации, а саморегуляция связана с адаптацией этой реакции активации к конкретным условиям существования. Реактивность объясняется как интенсивность и характер реакции в ответ на действие стимула. Саморегуляция представляет собой динамические особенности поведения, которые модулируют (снижают или повышают) активацию путем реакций приближения/удаления.

Варшавская школа (Варшавский университет) представлена регулятивной теорией темперамента Я. Стреляу. Регулятивная теория основана на идее, согласно которой темперамент рассматривается как двухуровневая система. Она включает в себя *энергетический уровень* (свойства, которые определяются индивидуальными различиями физиологических механизмов, ответственных за накопление и разрядку энергии) и *уровень временных параметров* (черты, характеризующие

протекание реакции во времени - скорость, темп, подвижность, ритм, последействие).

Энергетический уровень включает в себя два свойства - *реактивность* как интенсивность реакции в ответ на стимуляцию и *активность* как совокупность энергичных и продолжительных действий (моторных, интеллектуальных), выполняемых с определенной целью. Среди временных параметров выделяются *скорость* реакции - быстрота выполнения действия, *темп* действия - число реакций в единицу времени, *подвижность* - способность быстрого перехода от одной реакции к другой при изменении стимуляции, *последействие реакции* - время, в течение которого продолжается реакция после прекращения действия раздражителя, и *ритмичность* - регулярность временных интервалов между однородными реакциями.

Трехкомпонентная теория Пломина и Басса построена на понимании темперамента как совокупности динамических особенностей поведения, образующих подструктуру личностных черт. Основными свойствами темперамента можно считать *активность, эмоциональность и социабельность.*

Активность - проявление общего энергетического уровня в моторике. Выделено три показателя активности: темп движений, интенсивность и выносливость. Темп связан с быстротой движений (быстрая речь, спешка и др.); интенсивность проявляется в амплитуде и силе движений; выносливость - в способности долго оставаться активным, не уставать, сохранять высокий уровень работоспособности.

Эмоциональность - проявление двух эмоций: гнева и страха. О страхе говорят в связи с интенсивностью стимула, который способен вызвать страх, а также длительностью последствия, разнообразием ситуаций, которые его вызывают, и сопутствующими физиологическими реакциями. Гнев так же определяется по интенсивности стимула, по величине латентного времени, по продолжительности реакции. Положительные эмоции, согласно авторам,

не образуют самостоятельных свойств темперамента, т.к. являются компонентами активности и социабильности.

Социабельность обнаруживается в желании быть среди других людей. Она проявляется в стремлении избегать одиночества, в желании устанавливать новые межличностные контакты.

Пломин и Басс определили, что существует различие во внутрипарном сходстве между монозиготными и дизиготными близнецами. Оно доказывало существенность влияния генетического фактора, но ставило вопрос о том, почему реальная разница между дизиготными близнецами более значительна, чем это можно было бы предполагать гипотетически. Был сделан вывод о том, что различия между дизиготными близнецами усиливаются вследствие разного отношения к ним родителей. Генотип вносит вклад в индивидуальные различия между детьми, но условия, в которых они живут, могут их усиливать, а иногда и, наоборот, ослаблять.

В начале 60-х г. под руководством А. Томаса и С. Чесса (Медицинский центр Нью-Йоркского университета) было начато лонгитюдное исследование темперамента (с периода младенчества до взрослости).

В результате проведения эмпирического исследования было выделено 9 свойств темперамента:

- *активность* - уровень двигательной активности и соотношение двигательной активности и пассивности;

- *ритмичность* - предсказуемость времени появления поведенческих реакций, связанных с биологическими потребностями (легко ли ребенок засыпает, принимает пищу, играет в одно и то же время);

- *приближение/удаление* - непосредственная реакция на новые стимулы (приближение связано с проявлением положительных эмоций, а удаление - с проявлением отрицательных эмоций);

- *адаптивность* - легкость привыкания к новым условиям;

- *порог реактивности* - уровень и интенсивность воздействия, необходимые для появления реакции (например, насколько должно быть шумно, чтобы ребенок устал);

- *настроение* - соотношение радостного состояния и состояния неудовлетворенности;

- *отвлекаемость* - эффективность действия новых стимулов в целях изменения поведения (например, легко ли ребенка успокоить, если он плачет);

- *интенсивность реакций* - энергетический уровень реакции независимо от ее качества и направленности;

- *объем внимания* - насколько долго ребенок может заниматься одним и тем же делом и склонен ли продолжать деятельность, если возникают трудности.

Анализируя отдельные клинические случаи, А. Томас и С. Чесс пришли к выводу, что различные свойства темперамента имеют тенденцию образовывать синдромы свойств. Всего было выделено три группы свойств:

1) Легкий темперамент характеризуется ритмичностью в возникновении биологических потребностей, положительной реакцией на новые стимулы (приближением), быстрой адаптацией к изменениям, преобладанием положительных эмоций и невысокой интенсивностью их выражения. Дети быстро привыкают ко времени кормления и сна, не боятся чужих людей. Взрослые общительны, легко привыкают к новой работе.

2) Трудный темперамент характеризуется неритмичностью в возникновении биологических потребностей, отрицательной реакцией на новую ситуацию, длительной адаптацией к изменениям, преобладанием отрицательных эмоций с повышенной интенсивностью.

3) Темперамент с длительным привыканием характеризуется медленной адаптацией и отрицательной, но слабой по интенсивности реакцией на новые ситуации. Людям с таким типом темперамента не

нравится непривычная пища, новые люди, но их отрицательная реакция имеет слабое внешнее выражение и постепенно меняется на положительную.

Свойства и три синдрома свойств оказались онтогенетически стабильными. Из этого положения можно было бы сделать вывод о хронической дезадаптивности ребенка с трудным темпераментом. Однако оказалось, что если родители учитывают индивидуальные особенности своего "трудного" ребенка, специально готовят его к сложным ситуациям, им удается помочь ему справиться с проблемами и избежать неудач.

Темперамент и ВНД

Научное объяснение природы темперамента дал И.П. Павлов в учении об основных свойств нервной системы. Изучая высшую нервную деятельность животных, он установил, что собаки, отличающиеся по характеру образования и протекания условных рефлексов, отличаются также и по темпераменту и на этом основании пришел к выводу, что в основе индивидуальных особенностей условно-рефлексной деятельности лежат свойства нервной системы. Крупнейшей заслугой Павлова явилось детальное теоретическое и экспериментальное обоснование положения о ведущей роли и динамических особенностях поведения центральной нервной системы — единственной из всех систем организма, обладающей способностью к универсальным регулирующим и контролирующим влияниям. Основой же индивидуальных различий в нервной деятельности является *проявление и соотношение свойств двух основных нервных процессов - возбуждения и торможения.* Были установлены три свойства процессов возбуждения и торможения: сила нервных процессов, уравновешенность нервных процессов, подвижность (сменяемость) процессов возбуждения и торможения.

Сила нервных процессов выражается в способности нервных клеток переносить продолжительное либо кратковременное, очень концентрированное возбуждение и торможение. Это определяет работоспособность (выносливость) нервной системы.

Слабость нервных процессов характеризуется неспособностью нервной системы выдерживать длительное и концентрированное возбуждение и торможение. При действии весьма сильных раздражителей нервные клетки просто переходят в состояние охранительного торможения. Таким образом, в слабой нервной системе нервные клетки отличаются низкой работоспособностью, их энергия быстро истощается. Но зато слабая нервная система обладает большой чувствительностью: даже на слабые раздражители она дает соответствующую реакцию.

Важным свойством высшей нервной деятельности является *уравновешенность нервных процессов*, т.е. пропорциональное соотношение возбуждения и торможения. У некоторых людей эти процессы взаимно уравновешиваются, а у других этого равновесия не наблюдается: преобладает или процесс торможения, или процесс возбуждения.

Одно из основных свойств высшей нервной системы - *подвижность нервных процессов.* Подвижность нервной системы характеризуется быстротой сменяемости процессов возбуждения и торможения, быстротой возникновения и прекращения их (когда этого требуют условия жизни), скоростью движения нервных процессов (иррадиация и концентрация), быстротой появления нервных процессов в ответ на раздражение, быстротой образования новых условных связей, выработки и изменения динамического стереотипа.

И.П. Павлов выяснил, что темперамент каждого животного зависит от сочетания свойств. Такое *сочетание свойств нервной системы, которое определяет индивидуальные особенности условно-рефлекторной деятельности и темперамент,* он назвал ***типом нервной системы***. Комбинации указанных свойств нервных процессов возбуждения и торможения были положены в основу определения высшей нервной деятельности. В зависимости от сочетания силы, подвижности и уравновешивания процессов различают *четыре основных типа высшей нервной деятельности.*

Таблица 5

Сочетание типа нервной системы и типа темперамента

Тип нервной системы / Основные свойства нервной системы	Сильные типы			Слабый тип
	Безудержный тип	Живой тип	Спокойный тип	
Сила	Сильный	Сильный	Сильный	Слабый
Уравновешенность	Неуравновешенный	Уравновешенный	Уравновешенный	Неуравновешенный
Подвижность	Подвижный	Подвижный	Инертный	Подвижный/ инертный
	Холерик	Сангвиник	Флегматик	Меланхолик

Отечественные психологи Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын продолжили исследования И. П. Павлова. Были открыты *новые свойства*, например *динамичность нервных процессов* - свойство, которое определяет скорость и легкость выработки положительных условно-рефлекторных связей (динамичность возбуждения) и скорость выработки отрицательных связей (динамичность торможения), *лабильность нервных процессов* - особое свойство, определяющее скорость нервных процессов, возникновение возбудительного или тормозного процесса. Кроме четырех комбинаций свойств нервных процессов, которые были выделены И.П. Павловым, обнаружены и другими. Таким образом, набор свойств нервной системы и их комбинации, от которых зависит темперамент, в результате новейших исследований был значительно расширен.

Психологическая характеристика типов темперамента, с их точки зрения, определяются следующими основными его свойствами.

Сензитивность - наименьшая сила внешних воздействий, необходимая для возникновения какой-либо психической реакции человека, и скорость возникновения этой реакции(повышенная чувствительность). Если у одного человека определенные условия деятельности не вызывают раздражения, то для другого они становятся сильным сбивающим фактором. Одна и та же степень неудовлетворенности потребностей одним человеком почти не замечается, а у другого вызывает страдание. В данном случае второй имеет более высокую сензитивность.

Реактивность - степень непроизвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, угроза, резкий и неожиданней звук).

Активность - то, с какой степенью активности (энергичности) человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия при осуществлении цели. Сюда относятся целенаправленность и настойчивость в достижении цели, сосредоточенность внимания на длительной работе и т.д.

Соотношение реактивности и активность - то, от чего в большей степени зависит деятельность человека: от случайных внешних и внутренних обстоятельств (от настроения, желания, случайных событий) или от цели, намерений, стремлений, убеждений человека.

Темп реакции - скорость протекания различных психических реакций и процессов: скорость движения, находчивость, скорость запоминания, быстрота ума.

Пластичность и противоположное ей качество - ригидность. Это легкость и гибкость приспособления человека к внешним воздействиям (пластичность) или инертность и косность его поведения (ригидность).

Экстраверсия и противоположное ей качество - интроверсия. Это то, от чего преимущественно зависят реакции и деятельность человека - от внешних впечатлений, возникших в данный момент

(экстравертированность), или от образов, представлений и мыслей, связанных с прошлым и будущим (интровертированность).

Эмоциональная возбудимость - насколько слабое воздействие необходимо для возникновения эмоциональной реакции и с какой скоростью она возникает. Она выражается в эмоциональной впечатлительности, импульсивности, эмоциональной подвижности (быстрота смены эмоциональных состояний, начало и прекращение их).

Зависимость темперамента от свойств нервной системы проявляется в следующих факторах. Чем больше или меньше выражено у человека одно физиологическое свойство нервной системы, тем меньше или, наоборот, больше выражено соответствующее свойство темперамента. Такая зависимость называется *прямолинейной*. Например, чем больше у человека выражена слабость процесса возбуждения, тем выше у него отвлекаемость внимания, тем меньше у него сопротивляемость отрицательному воздействию напряженной обстановки и т.д. Было установлено, что эта зависимость может носить *криволинейный* характер, т.е. с увеличением физиологического свойства нервной системы вначале идет увеличение или уменьшение свойства темперамента, а по мере дальнейшего увеличения физиологического свойства ранее увеличивающееся свойство темперамента начинает уменьшаться и наоборот. Например, при возрастании силы процесса возбуждения до определенного уровня уменьшается эмоциональная возбудимость. При еще большем возрастании силы возбудительного процесса эмоциональная возбудимость тоже начинает возрастать.

Психологические свойства темперамента и физиологические свойства нервной системы тесно взаимосвязаны. Биологический смысл этой взаимосвязи заключается в том, что с ее помощью достигается наиболее четкое, тонкое и своевременное приспособление к среде. Там, где приспособительная функция какого-либо свойства нервной системы не может быть осуществлена при помощи одного присущего ей свойства темперамента, она осуществляется при помощи другого присущего ей

свойства темперамента, которое компенсирует первое. Например, низкая работоспособность слабого типа может иногда компенсироваться длительным отсутствием эмоционального пресыщения.

Психологическая характеристика основных типов темперамента

В современной психологии под ***типом темперамента*** принято понимать *определенную совокупность психологических свойств, закономерно связанных между собой и общих у одной группы людей.*

Сангвиник (в основе лежит сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы). Что характерно для сангвиника? Прежде всего, его повышенная реактивность, которая проявляется в том, что он живо и с большим возбуждением откликается на все привлекающее его внимание, очень впечатлителен. Сангвиник отличается и повышенной активностью - проявляет большую настойчивость, энергию. Активность и реактивность у него уравновешены - он может легко сдерживать свои реакции и проявления чувств. Темп реакции достаточно высокий, что проявляется в быстрых движениях, походке вприпрыжку, быстром темпе речи. Сангвиник отличается высокой пластичностью поведения и экстравертированностью. Он любознателен, жизнерадостный, эмоции возникают легко, но они не сильные и не глубокие, быстро забывает обиды, доброжелателен.

Холерик (в основе лежит сильный, неуравновешенный - с преобладанием возбуждения - тип нервной системы). Для холерика, как и для сангвиника, также характерны высокая реактивность и активность, быстрый темп реакции. Но реактивность преобладает над активностью. Поэтому он так несдержан и вспыльчив, легко выходит из себя, нетерпелив. Он менее пластичен и более ригиден, чем сангвиник, отсюда большая устойчивость и постоянство его интересов. Ему свойственна лихорадочная быстрота (мимика, жесты, темп речи, порывистость). Холерик берется со страстью за любое дело, очень инициативен. В общении вспыльчив, резок, не сдерживает эмоции. Для холерического темперамента характерны высокий уровень

нервно-психической активности и энергии действий, резкость и стремительность движений, а также сила, импульсивность и яркая выраженность эмоциональных переживаний. Недостаточная эмоциональная и двигательная уравновешенность холерика может выливаться при отсутствии надлежащего воспитания в несдержанность, вспыльчивость, неспособность к самоконтролю при эмоциогенных обстоятельствах.

Меланхолик (в основе лежит слабый тип нервной системы). В отличие от других типов темперамента, у меланхолика высокая сензитивность, проявляющаяся в болезненной чувствительности, в обидчивости. Малая реактивность и пониженная активность проявляются у меланхолика в том, что он редко смеется, не уверен в себе, часто и легко теряется, не доводит работу до конца. Отличается медленным психическим темпом - его движения вялые, слабые, говорит медленно. Быстро утомляется от людей и новой обстановки, чувства медленно возникают, но проявляется глубиной. Эти люди легко уязвимы, хотя внешне этого не показывают. Тактичны, мягки, стеснительны. Им присуща мнительность и пессимизм. Меланхолический темперамент связывается обычно с такими характеристиками поведения, как малый уровень нервно-психической активности, сдержанность и приглушенность моторики и речи, значительная эмоциональная реактивность, глубина и устойчивость чувств при слабом внешнем их выражении. На почве этих особенностей при недостатке соответствующих воспитательных воздействий у меланхолика могут развиться повышенная до болезненности эмоциональная ранимость, замкнутость и отчужденность, склонность к тяжелым внутренним переживаниям таких жизненных обстоятельств, которые вовсе этого не заслуживают.

Флегматик (в основе лежит сильный, уравновешенный, инертный тип нервной системы). В отличие от сангвиника и холерика у него малая реактивность. Это проявляется в том, что его трудно рассмешить или рассердить. Высокая активность значительно преобладает над малой реактивностью, что и определяет терпеливость, выдержку, самообладание.

Психический темп замедленный - движения неторопливы, медленная походка, на вопросы отвечает не сразу. Он отличается малой пластичностью и большой ригидностью. Он медлителен и спокоен, проявляет во всем основательность, склонен к порядку, но медлительность мешает ему в процессе познания. У него устойчивое настроение, он уклоняется от ссор, споров. Неудачи и неприятности не выводят его из себя. Темперамент флегматика характеризуется обычно сравнительно низким уровнем активности поведения и трудностью переключений, медлительностью и спокойствием действий, мимики и речи, ровностью, постоянством и глубиной чувств и настроений. В случае неудачных воспитательных влияний у флегматика могут развиться такие отрицательные черты, как вялость, бедность и слабость эмоций, склонность к выполнению одних лишь привычных действий.

Если мы выделим закономерные связи свойств, присущие каждому типу темперамента, то получим следующую таблицу:

Таблица 6

Свойства различных типов темперамента

Психические свойства	**Сангвиник**	**Холерик**	**Флегматик**	**Меланхолик**
Скорость психических реакций	Высокая	Очень высокая	Медленная	Средняя
Сила психических реакций	Средняя	Очень большая	Большая	Большая
Экстраверсия или интроверсия	Экстраверт	Экстраверт	Интроверт	Интроверт
Пластичность или ригидность	Пластичный	Пластичный	Ригидный	Ригидный
Эмоциональная возбудимость	Умеренная	Высокая	Слабая	Высокая
Сила эмоций	Средняя	Очень большая	Слабая	Большая
Эмоциональная устойчивость	Устойчив	Неустойчив	Очень устойчив	Очень неустойчив
Чувствительность	Пониженная	Малая	Малая	Высокая
Реактивность	Повышенная	Высокая	Малая	Малая

Активность	Повышенная	Высокая	Высокая	Пониженная
Реактивность-активность	Уравновешены	Реактивен	Активный	Уравновешены
Темп реакции	Быстрый	Быстрый	Медлителен	Медлителен

В чистом виде типы темпераменты практически не встречаются. У каждого человека преобладают признаки какого-то одного темперамента в сочетании с признаками других типов темперамента. Приведенные характеристики не претендуют на категоричность, так как деление темперамента всех людей на четыре группы весьма условно. Более широко можно говорить лишь о том, что темперамент определяет главным образом течение психической жизни человека, динамику психической деятельности.

Темперамент и деятельность

Если оценить приведенные психологические характеристики темперамента, то увидим, что в каждом из них есть как «хорошие», так и «плохие» свойства. Так, сангвиник эмоционален и отличается хорошей работоспособностью, но побуждения его неустойчивы, также неустойчиво и его внимание. Меланхолик отличается меньшей работоспособностью и большой тревожностью, но зато он тонко чувствующий человек, как правило, осторожный и осмотрительный. Следовательно, нет темпераментов "плохих" или "хороших" – каждый темперамент хорош в одних условиях и плох в других. Не определяет он и социальной ценности человека – от темперамента не зависят склонности, мировоззрения и убеждения человека, содержание его интересов. Среди выдающихся людей прошлого встречаются люди с самыми различными темпераментами: А.В. Суворов и А.И. Герцен были сангвиниками, Петр 1 и И.П. Павлов – холериками, Н. В. Гоголь и П. И. Чайковский – меланхоликами, а М.И. Кутузов и И.А. Крылов – флегматиками. В зависимости от того, как человек относится к тем или иным явлениям, к жизненным задачам, к окружающим людям, он мобилизует соответствующую энергию, становится способным к длительным напряжениям, заставляет себя изменить скорость своих реакций и темп

работы. Воспитанный и достаточно волевой холерик способен проявлять сдержанность, переключать свое внимание на другие объекты, хотя это ему дается с большим трудом, чем, например флегматику. Под влиянием жизненных условий, определенного образа действий у холерика может сформироваться инертность, медлительность, безынициативность, а у меланхолика – энергичность и решительность. Жизненный опыт и воспитание человека маскируют проявление типа высшей нервной деятельности и темперамента человека.

Однако отдельные сильные психические потрясения, сложные конфликтные ситуации могут внезапно демаскировать, обострить ту или иную природную динамическую особенность психики человека. В системе воспитания и перевоспитания типологические категории людей требуют особенно внимательного индивидуального подхода. При необычных сверхсильных воздействиях, порождающих преступно-опасную ситуацию, ранее сформированные тормозные реакции могут "растормозиться" прежде всего у людей холерического типа. Меланхолики малоустойчивы к трудным ситуациям, более расположены к нервно-психическому срыву. В зависимости от условий жизни и деятельности человека отдельные свойства его темперамента могут усиливаться или ослабляться. В то же время свойства темперамента имеют тенденцию более резкого проявления с возрастом человека.

Особенности темперамента следует учитывать при профессиональном отборе. Профессия оператора пульта управления автоматической системы, например, требует своевременного и быстрого реагирования на изменения в работе многих показателей и быстрого принятия правильных решений. Эти требования нельзя произвольно изменить, так как они зависят от объективных причин – от содержания деятельности.

Темперамент, влияя на динамику деятельности, может влиять на ее продуктивность. В разных видах деятельности роль темперамента

неодинакова. В учебной деятельности и в некоторых профессиях (токарь, продавец, врач, учитель) если свойства темперамента, необходимые для успешной деятельности, слабо выражаются у данного человека, они могут быть компенсированы у него за счет других свойств и обусловленных ими приемов работы. В таких профессиях, как диспетчер большой энергосистемы, горноспасатель, спортсмен международного класса и т. п., чья деятельность связана с регулярным экстренным напряжением, риском, опасностью, большой ответственностью, уровень требований к нервно-психической организации очень высок. Высокая тревожность, малая помехоустойчивость не могут компенсироваться другими свойствами. В таких профессиях свойства темперамента определяют профессиональную пригодность человека, являются профессионально важными. В этих видах труда необходим предварительный отбор людей по ряду свойств, чтобы особенности темперамента соответствовали требованием деятельности. Такой путь приспособления темперамента к требованиям деятельности называется *профессиональным отбором.*

Каждое свойство темперамента требует индивидуальных приемов работы или воздействия на человека. Так, меланхолики быстро устают. Поэтому им нужны более частые перерывы для отдыха, чем другим лицам. Зависит от темперамента также и эмоциональная сфера личности, а отсюда и эффективность дисциплинарных воздействий или побудительная сила мотива. Такое регулирование деятельности путем дифференцирования величины действующих раздражителей в зависимости от типа нервной системы и темперамента человека применяется хорошими организаторами производства. Этот путь приспособления темперамента к деятельности заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы. Существуют и другой тип приспособления темперамента к требованиям деятельности. Он заключается в *преодолении отрицательного влияния темперамента положительным отношением к деятельности и соответствующими мотивами.* Например, на очень

интересном уроке, вызывающем повышенную активность учащихся, степень сдержанности холерика не меньше, чем у сангвиника, а работоспособность меланхолика не ниже, чем флегматика. Известная степень приспособления темперамента к требованиям деятельности возможна также благодаря *перевоспитанию (тренировке)* отдельных свойств темперамента.

Наконец, основой и наиболее универсальный путь приспособления к требованиям деятельности – *формирование её индивидуального стиля.* Одни и те же задания и требования в учебной и трудовой деятельности могут быть с одинаковой успешностью осуществлены различными приемами и способами. Под индивидуальным стилем деятельности понимают такую индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и целесообразна для достижения успешного результата. При формировании индивидуального стиля нужно учитывать свойства темперамента и творчески относиться к выполняемой работе. Человек выбирает такие приемы и способы выполнения действия, которые в наибольшей степени соответствуют его темпераменту. Индивидуальный стиль деятельности возникает только в том случае, если человек ищет наилучшие приемы и способы, помогающие ему достигнуть наиболее успешных результатов. Поэтому индивидуальный стиль наиболее отчетливо проявляется у лучших учеников, профессионалов, у спортсменов высокого уровня. Индивидуальный стиль не проявляется у человека сам собой, стихийно. Он формируется в процессе обучения и воспитания. Первые зачатки формирования индивидуального стиля деятельности наблюдаются уже в старшем дошкольном возрасте при решении практических задач игрового характера. Ядро индивидуального стиля определяет комплекс имеющихся у человека свойств нервной системы. Среди тех особенностей, которые относятся к самому стилю, можно выделить две группы:

1). Приобретаемые в опыте и носящие компенсаторный характер по отношению к недостаткам индивидуальных свойств нервной системы человека.

2). Способствующие максимальному использованию имеющихся у человека задатков и способностей, в том числе полезных свойств нервной системы.

Отношение личности, ее убеждения, стремления, осознание необходимости и долга позволяют преодолевать одни импульсы, тренировать другие, чтобы организовать свое поведение в соответствии с общественными нормами. Развитие характера и темперамента в этом смысле является взаимообусловленным. Включаясь в развитие характера, свойства темперамента претерпевают изменения, в силу чего одни и те же исходные свойства могут привести к различным свойствам характера в зависимости от условий жизни и деятельности.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Дайте определение темперамента.
2. Охарактеризуйте структуру темперамента.
3. Какой критерий для выделения типов темперамента предложил П.Ф. Лесгафт?
4. Какие типы темперамента были выделены в Нью-Йоркском лонгитюдном исследовании А. Томаса и С. Чесса? Дайте их характеристику.
5. Охарактеризуйте существующие методы исследования темперамента.
6. Что такое тип высшей нервной деятельности по И.П. Павлову?
7. Что такое тип темперамента?
8. Дайте характеристику основных типов темперамента.
9. Охарактеризуйте основные способы приспособления типа темперамента к условиям деятельности.
10. Что такое индивидуальный стиль деятельности?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] : учеб.для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология», «Клиническая психология» и напр. подготовки «Психология» / А. Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. – 447 с.

2. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.

3. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по непсихол. спец. / Р. С. Немов – М. : Юрайт, 2010. – 639 с.

4. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б.А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии. / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

6. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев, Б. Г. Генетические и структурные взаимосвязи в развитии личности [Текст] / Б. Г. Ананьев // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия / сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – 476 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 1996. – 332 с.
3. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А. В. Либин. – М. : Смысл, 1999. –532 с.
4. Мерлин, В. С. Очерк теории темперамента [Текст] / В. С. Мерлин. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
5. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. - М. : Педагогика, 1986. – 254 с.
6. Небылицин, В. Д. Основные свойства нервной системы человека [Текст] / В. Д. Небылицин. – М. : Просвещение, 1966. – 384 с.
7. Психология индивидуальных различий [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Че Ро, 2000. – 775 с.
8. Русалов, В. М. Природные предпосылки и индивидуально-психофизиологические особенности личности [Текст] / В. М. Русалов // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия ; сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – 476 с.
9. Современная психология [Текст] : справочное руководство ; под ред. В. Н. Дружинина. – М. : Инфра-М, 1999. – 687 с.
10. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии [Текст] / Я. Стреляу. – М. : Прогресс, 1982. – 230 с.
11. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
12. Холл, К. Теории личности [Текст] / К. Холл, Г. Линдсей ; пер с англ. – М. : Изд-во КСП+, 1997. – 720 с.

Глава 20. ХАРАКТЕР

Понятие характера. История вопроса.

Перманентный интерес к характеру тесно переплетается в научном и житейским сознании с познанием личности. Научиться различать и определять границы темперамента, с одной стороны, и характера – с другой, уже стало классикой в рамках изучения курса общей психологии. Кратко обозначим общее и различное в этих психологических структурах человека. Их объединяют такие особенности, как проявление в поведении, устойчивость и интегральность. Между тем, не вызывает сомнения тот факт, что темперамент и характер являются разными свойствами личности. В настоящее время темперамент принято рассматривать как биологически обусловленную, динамическую особенность поведения и психической деятельности человека, в то время как характер отражает *типичные,* в большей степени *социально обусловленные*, способы поведения и психической деятельности человека то есть темперамент определяет, «как» человек мыслит и действует, а характер – «что» он думает и делает.

Ещё больше спорных вопросов возникает при анализе дефиниций «характер» и «личность». Действительно, чем глубже мы проникаем в сущность психологической жизни человека, тем больше переплетается, усложняется и углубляется наше представление о ее устройстве. Причина не только в чрезвычайной сложности и трудности в изучении явлений психологической жизни, но и в отсутствии единства в трактовке самих дефиниций. Несмотря на то, что характерология является древнейшей отраслью психологии, в психологической литературе можно встретить очень разные соотнесения понятий «личность» и «характер». Чаще всего эти термины употребляются либо в качестве синонимов, либо одно понятие поглощается другим.

Избежать путаницы можно, если использовать термин **характер** в более «узком» значении - как *совокупность психологических свойств*

человека, определяющих его индивидуальность и выражающих типичное отношение личности к действительности. В то же время в определении личности нельзя ограничиться рассмотрением типичного.

Интерес человека к определению характера существует с древнейших времен. Астрология, физиогномика, френология, хирология, графология, именология – области знаний, сохранившие свою актуальность в житейской психологии до наших дней.

В истории европейской цивилизации понятие «характер» впервые появляется в языке древних греков, им изначально называли различные орудия, впоследствии слово переносится на сам отпечаток, оттиск, штамп. Образ штампа по отношению к характеру человека впервые встречается у Геродота (в 5 веке до н.э.): под характером подразумеваются черты лица, выступающие специфической меткой индивида.

Первую психологическую классификацию характеров можно встретить уже у Платона, которую он строит, исходя из разделения душевной жизни человека на три части и преобладания у человека какой-либо одной из них. Первая часть является чистым познанием и размещается в голове, вторая - источник мужества и честолюбия, локализуется в груди, третья, низменная часть души, помещается в печени и является источником различных вожделений.

Однако чаще всего тема характера в древнегреческих философских текстах встречается у Аристотеля и его ученика Теофраста. В произведениях Аристотеля содержится большое количество характерологического материала, в котором автор использовал не понятие «характер», вкладывая в него смысл штампа, а термин «этос», т.е. устойчивый нрав. Аристотель впервые рассматривает и изучает характер как особое психическое образование, строит цельную концепцию характера, описывает его происхождение, прослеживает возрастные изменения характера, ставит вопрос о половых различиях этоса, показывает его связь с аффектом и интеллектом.

Наиболее близким к современному пониманию является термин характера, обозначающий «черту» в психологическом контексте, который был введен в науку *Теофрастом* в 4 - 3 веках до н.э. Он описывает ярко выраженные типы, в которых отрицательная личностная наклонность доминирует и определяет в целом поведение человека. Таким образом, Аристотель намечает путь, каким человек способен формировать свой характер, а Теофраст в серии типизированных образов показывает результат этого формирования в конкретных социальных условиях.

Классификация Теофраста на протяжении многих лет оказывала свое влияние не только на произведения древних писателей и философов, но и более поздних мыслителей. Так, в частности в 17 веке французский моралист Ж. де Лабьюер начинает свою известную книгу «Характеры» с сочинения Теофраста. Он выделил около тысячи черт характера, однако не старался их систематизировать. Его характеры – это скорее тонкое, подробное описание нравов людей эпохи.

Таким образом, эти попытки привести в систему разрозненные знания о человеке и его поведении осуществлялись только на основе наблюдений и не приводили к теоретическим выводам. Поэтому можно сказать, что для создания характерологии как науки еще не возникло предпосылок.

Только в начале 19 века австрийский врач Ф.И. Галль осуществил первую попытку создания классификации характера с научной целью. Он исходит из идеи, что за все способности души ответственен головной мозг и от его массы и объема зависит сила психических функций. Именно Ф.И. Галль впервые стал рассматривать кору головного мозга в качестве субстрата психической деятельности. Он создал учение о мозге – френологию, однако уже концу своего столетия эта наука прекратила свое существование. Это произошло потому что, стараясь определить мозговой локус различных способностей, френология не пыталась описать и объяснить эти процессы, понятие «характер» применялось здесь очень нестрого и, в сущности,

указывало только на отдельные особенности людей и поэтому вызывало неудовлетворение у исследователей характера.

Справедливо замечание английского философа и психолога А. Бэна, который считал, что до создания френологии никакая другая теория даже не возвышалась до понятия науки о характере. Сам автор критикует френологический подход к изучению характера за недостаточно глубокий анализ сложных душевных процессов и игнорирование метода самонаблюдения. Хотя А. Бэн кардинально не расходится с их точкой зрения на структурные элементы характера, он лишь дополняет и уточняет их содержание и толкование. В основание своей теории А. Бэн положил тройственное деление психической деятельности на эмоцию, волю и интеллект. Кроме того, им рассматривалась некая врожденная энергия как элемент врожденной деятельности.

В 1843 г. Дж. Ст. Милль предпринимает попытку создать специальную науку о законах образования характера - этологию, которая должна быть дисциплиной производной от психологии, хотя и автономной. Цель этологии – продемонстрировать влияние многообразных обстоятельств, встречающихся в действительности, на человеческий характер. Дж. Милль хотел познать и разработать правила образования индивидуального нрава, однако этология не получила своего дальнейшего развития.

«Психология характера» Ф. Полана является еще одной классификацией индивидуальных характеров. На взгляд Ф. Полана, характер – это внешнее проявление духовной жизни человека. В характере им различаются две стороны: во-первых, формальная, определяющаяся взаимоотношением отдельных стремлений в составе характера, их согласованностью или противоречивостью, сравнительной широтой, гибкостью, устойчивостью и так далее; во-вторых, определяющаяся содержанием стремлений, то есть отношением человека к различного рода переживаниям, отдельным людям, группам, а также к философским, религиозным и эстетическим ценностям. В результате Ф. Полан создает

классификацию формальных характеров и классификацию характеров по качеству образующих их стремлений.

К факторам, оказывающим влияние на характер, Ф. Полан относит биологические и социальные явления, которые являются только причинами или последствиями, но не элементами характера. Ф. Полан считает характер врожденным, но при этом не исключает возможности его изменения на протяжении всей жизни. Он пишет о том, что под воздействием обстоятельств социального или физиологического свойства могут развиваться цельные, уравновешенные характеры или же гармоничность личности под влиянием неблагоприятных факторов может разрушаться или ослабляться.

Всякий психический акт, ослабляющий «Я» и его контроль, на взгляд Ф. Полана, вызывает импульсивность характера, раздражительность, нервность. Но и утрата верования, ценности, расположения к чему-либо может привести к нарушению душевной стройности. Замена одних стремлений другими способствует кардинальному изменению характера. Это может быть вызвано возрастом, перемещением в другую среду или какими-нибудь случайными обстоятельствами. Интересны рассуждения Ф. Полана и о сущности патологии характера. По его мнению, чрезмерное развитие какого-либо стремления или чувства нарушает стройность характера, гармоничное взаимодействие психических элементов в его составе, также как ослабление чувств, крайняя степень недоразвития психических элементов может быть причиной развития дисгармоничных характеров.

Близкими по отношению к предыдущему автору являются воззрения на характер Н. Лосского. Под характером он подразумевал всю совокупность особенностей личности, отличающую ее от других, и делил всех людей на три типа: чувственный, эгоцентричный и сверхличный. Критерием деления служило более или менее активное отношение сложившегося человеческого «Я» к различным собственным чувствам, влечениям и поступкам. В концепции Н. Лосского поступки обуславливают различные

стремления, а они, соответственно, определяются характером стремлений. По его мнению, в основе развития характера лежит биогенетический закон Геккеля, согласно которому онтогенез - это краткое повторение филогенеза.

В отличие от вышеупомянутых классификаций, разрабатываемых на основании обобщения наблюдаемых в жизни фактов, классификации А. Фулье и Т. Рибо построены на основе общих психологических предпосылок, а не реальных наблюдений.

В основе классификации А. Фулье лежат три стороны душевной жизни человека: ум, чувство и воля. Таким образом, различия в характерах обусловлены, по мнению автора, разной степенью развития этих способностей. Исходя из этого, А. Фулье подразделяет характеры на три группы: интеллектуальные, эмоциональные и волевые. В зависимости от преобладания каждой из трех сторон душевной жизни происходит дробление характеров на подтипы.

По мнению Т. Рибо, интеллект не является основным элементом характера, определяют характер степень развития чувств и воли. Кроме того, для установления истинного характера необходимо учитывать такие условия как единство и устойчивость. Единство подразумевает направление всех стремлений человека к какой-либо общей цели, а устойчивость - проявление единства на протяжении длительного времени. В соответствии со степенью развития основных элементов характера Т. Рибо устанавливает три их группы: чувственные, активные, апатичные. Большее или меньшее развитие умственных способностей при этом делит каждую группу на две подгруппы - низшую и высшую.

Возникновение науки о характере в собственном смысле слова относят ко второй половине 19 века, когда возрастает количество научных работ по данной проблематике. Именно в это время утверждается сам термин «характерология», предложенный немецким педагогом, профессором Ю. Банзеном в работе «Очерки по характерологии» (1867 г.). Под характерологией он подразумевает изучение индивидуальности, которая

понимается им как нечто прирожденное. Он различает три главных направления дифференцировки в характерологии: темперамент, чувствительность к боли и собственно характер.

Для Ю. Банзена характерология должна включать морфологию с задачей отражения материала характера, а также этиологию. Он считал, что наука о характерах есть нечто среднее между психологическим и этическим описанием в анализе человека. Если Дж. Ст. Милль стремился изучить влияние внешних факторов на формирование психической индивидуальности, то Ю. Банзен стремился проследить ее устойчивость, сохранность под влиянием жизненных обстоятельств.

В конце 19 - начале 20 веков термин «характерология» все чаще начинают использовать в значении индивидуальной психологии, которая исследует конкретного человека со всеми его особенностями. При этом главными задачами является прослеживание разнообразия психического облика людей, установление повторов и выделение типов. П. Лесгафт, Н. Лосский, Ф. Полан, Т. Рибо и А. Фулье стремились построить свои классификации на основе значительных признаков, которые определяют деятельность и поведение человека, авторы брали за основу подразделения характеров особенности нервно-психической организации человека и его духовную деятельность.

Существенный вклад в развитие представлений о характере вносит А.Ф. Лазурский, который в 1897 году обращается к разработке проблем индивидуальной психологии, называемой им также *научной характерологией*. В его знаменитой работе «Очерк науки о характерах» (1906) обозначена предметная область характерологии и представлена программа изучения человеческих характеров. По словам А.Ф.Лазурского, психология недостаточно занималась индивидуальными различиями в душевном складе людей. Рассматривая проблемы познания природы чувствований, свободы, воли и т.д., исследователи мало обращали внимание на видоизменения душевных качеств у разных лиц, и какие типы создают

они в своих сочетаниях. Изучение именно этих вопросов и служит целью индивидуальной психологии. Характерология, по мнению А.Ф.Лазурского, призвана провести диагностику конкретного субъекта всего целиком, выявив степень его умственных способностей, его склонности, темперамент и другое, а затем необходимо найти зависимость между отдельными чертами и свести их в целый тип. Ближайшей задачей систематического изучения индивидуальных характеров, по мнению автора, является составление естественной и общепринятой типологии, которая, с одной стороны, давала бы возможность причислить любое изучаемое лицо к известной группе, а, с другой - представляла бы исходный пункт для дальнейшего анализа разнообразия людей.

А.Ф. Лазурским были выделены эндо- и экзопсихика. Первая представляет собой ядро, внутренний механизм личности в целом, всю нервно-психическую организацию человека. Вторую, экзопсихику, не менее существенную сторону личности, составляют проявления в поведении, а их содержание определяется отношением личности к внешним объектам, к среде. В основу своей классификации А.Ф. Лазурский положил принцип активного приспособления личности к окружающей среде. При этом понятие «среды» трактуется им в самом широком смысле этого слова - это не только вещи, природа, люди и человеческие взаимоотношения, но также идеи, духовные блага, эстетические и моральные ценности. Таким образом, им были выделены три психологических уровня: недостаточно приспособленные, приспособившиеся и приспособляющие. А.Ф. Лазурский разделил характеры по психическому содержанию на целый ряд различных типов и их разновидностей. При этом типы характеров, исходя из концепции автора, формируются в зависимости от особенностей взаимодействия эндо- и экзо-психики. Исходя из этого, он были выделил «чистые» и «извращенные» типы.

Общий психический уровень и гармоничный характер взаимодействия эндо- и экзопсихики определяют разновидности «чистых» типов характера.

Особую группу составляют извращенные типы, встречающиеся не только на низшем и среднем, но также и на высшем психическом уровне. А.Ф. Лазурский говорит о том, что основной особенностью извращенных типов является то, что значительная часть действий и поступков таких людей представляются биологически нецелесообразными и даже вредными для них самих или для окружающих.

В. Штерн, впервые утвердивший термин «дифференциальная психология», под характером понимает стержень личности, состоящий из некоторого перечня изолированных и относительно неизменных свойств личности, посредством различной выраженности которых описывается ее индивидуальность. Дифференциальная психология В. Штерна по предмету и задачам напоминает индивидуальную психологию А.Ф. Лазурского, но при этом В. Штерн разводит характерологию и дифференциальную психологию. Понятием «характерология» им обозначается дисциплина, стремящаяся свести именно сущностные различия человека к некоторой простой основной форме. В своей общей методологии она исходит из убеждения, что индивидуальность имеет небольшое число базовых свойств, которые необходимо постичь в понятиях и описать. Кроме того, для характерологии показательно связывание философских гипотез о сущности и причинах человеческой природы, характера и темперамента с эмпирическими исследованиями.

Характерология как индивидуальная психология - это *наука, имеющая своим объектом отдельного человека, предметом - его полную психическую индивидуальность, а конечной задачей - перебор людей для установления повторов и построения классификации*. Таким образом, можно сказать, что появление индивидуальной психологии стало важнейшей отправной точкой в развитии характерологии. Характер приобретает статус центральной темы в психологии.

В основу изучения характера в отечественной психологии легла теория отношений, разработанная Владимиром Николаевичем Мясищевым. У

истоков теории лежат идеи А.Ф. Лазурского о классификации личности по типу её отношения к окружающей действительности. **Отношения** понимались В.Н. Мясищевым как *сознательные, избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности*. Важнейшими видами отношений Мясищев считал потребности, мотивы, эмоциональные отношения, интересы, оценки, убеждения, а доминирующим отношением, подчиняющим себе другие и определяющим жизненный путь человека, является направленность. Характер автор определял как систему отношений и способ их осуществления человеком. Исходя из теории отношений, характерообразующими являются только те отношения человека к действительности, которые являются субъективно наиболее значимыми в определенной ситуации, а ониитакже связаны с удовлетворением основных жизненных потребностей человека. Не отрицая великую роль деятельностей, В.Н. Мясищев вместе с тем неоднократно указывал на то, что сама по себе деятельность для формирования основных психических качеств, составляющих нравственное ядро личности, может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи, если не происходит постоянного «подкрепления» хода деятельности провоцированием взаимоотношений, побуждающих к нравственным поступкам. По В.Н. Мясищеву, характер личности - не некое застывшее, не изменяющееся с определенного возраста психическое образование, а динамичное, подверженное многочисленным внешним и, прежде всего, социальным воздействиям изменяющееся формирование.

Свойства характера

Свойства характера можно описать как тенденцию, закономерно проявляющуюся у человека в однородных условиях. Выделяют *синтетические* свойства характера, которые в той или иной степени присущи каждому человеку:

– цельность характера, которая подразумевает единство установок, принципов, ценностей человека;

– полнота характера, отражающая его богатство, разностороннее развитие;

– сила характера раскрывает энергетическую насыщенность, заряд личности;

– динамичность или изменчивость характера;

– устойчивость, постоянство структуры характера;

– уравновешенность в поведении;

– оригинальность, подразумевающая неповторимость сочетания различных свойств, черт характера и меры их выраженности у каждого человека.

Помимо собирательных качеств, характер можно описать с помощью более частных свойств, например, можно выделить различные *моральные, волевые, интеллектуальные* и другие свойства характера. Близким по значению термином является *черта характера*, наиболее часто встречающаяся в зарубежных теориях личности. Отметим, что и свойства, и черты призваны определять структуру характера. Поэтому частные свойства характера в отечественной психологии и черты характера в зарубежной психологии условно можно рассматривать в качестве тождественных понятий.

Структура характера

Приступая к рассмотрению вопроса о структуре характера, необходимо отметить, что в отечественной психологии это понятие было выделено в связи со стремлением систематизировать различные черты характера исходя из особенностей их взаимосвязи. Наиболее распространенным в нашей стране подходом к рассмотрению структуры характера является тот, который делит черты на четыре группы по отношению к разным сторонам действительности:

– по отношению к *окружающим* (доброта, общительность, бестактность и др.);

– по отношению к *самому себе* (высокомерие, самокритичность, скромность и др.);

– по отношению к *предметам* (бережливость, скупость, опрятность и др.);

– по отношению к *деятельности* (трудолюбие, ответственность, инициативность и др.);

В связи с тем, что в этой структуре каждая характеристика может быть описана как порождение нескольких других, была предложена иная классификация черт характера, в основе которой лежит определенное психологическое явление. Таким образом, были выделены *мотивационные, интеллектуальные, морально-волевые, эмоциональные, динамические* или темпераментные черты характера.

Изучение структуры характера неразрывно связано с представлением о структуре личности представителями различных подходов и школ как отечественных, так и зарубежных. Поскольку характер является одним из основных качеств личности, формирует и оформляет ее портрет, многие авторы в той или иной степени отождествляют типологию характера и типологию личности. Наиболее часто в психологической литературе структуру характера рассматривают с точки зрения выделения типов и черт.

Характер: теории черт и теории типов

Непреходящий интерес к типологии характеров вызван, прежде всего, особенностями самой дефиниции. Предпринимая попытку выделить общее в характерах людей, представители как теоретической, так и практической психологии стремятся таким образом разграничить норму и патологию, особенное и единичное, определить направления развития и коррекции характера и так далее.

Наиболее известные типологии характеров были предложены представителями теории черт - Р. Кеттеллом, Г. Олпортом, Г. Айзенком и

представителями теории типов - З. Фрейдом, К. Хорни, Э. Фроммом, К. Юнгом, Э. Кречмером, У. Шелдоном, К. Леонгардом, А.Е. Личко, П.Б. Ганнушкиным, Б.С. Братусем.

Г. Олпорт является представителем *идеографического подхода* к изучению личности и в своей концепции выделяет *кардинальные, центральные и вторичные* черты. Последние являются наименее общими и устойчивыми. Центральные диспозиции – это так называемые строительные блоки индивидуальности, которые представляют собой тенденции, наблюдаемые в поведении. Кардинальными чертами обладают немногие люди, они как бы пронизывают человека, проявляются во всех его поступках.

Г. Айзенк рассматривает характер как определенную иерархию: привычные реакции человека объединяются в черты, а черты, в свою очередь, формируют *суперчерты.* Последние являются широко известными: экстраверсия – интроверсия, нейротизм – стабильность, психотизм – суперэго.

Р. Кеттелл в своей теории выделил шестнадцать групп структурных личностных особенностей, представляющих собой *полярные факторы первого порядка*: циклотимия – шизотимия, интеллектуальные черты, фактор силы «внутреннего Я», доминантность – покорность, импульсивность, фактор групповой конформности, смелости, эмоциональной сензитивности, фактор подозрительности, воображения, проницательности, склонности к чувству вины, мятежности, самодостаточности, фактор способности сдерживать тревожность и фактор напряженность – расслабленность. Также автор выделяет *факторы второго порядка*: экстраверсия и тревожность, а шкалы первого порядка объединяет в три блока – *интеллектуальный, эмоционально-волевой и блок межличностных отношений.*

Среди теорий типов выделяются типологические модели социальных характеров, индивидуальных характеров, типологические модели акцентуаций характеров и психоаналитические модели.

Первую группу составляют модели Э. Фромма, В.С. Братуся и Н. Мак-Вильямс. Понятие *«социальный» характер* четко сформулировано Э.Фроммом, в описании которого он говорит о том, что в социальный характер входит лишь совокупность черт характера, которая присутствует у большинства членов данной социальной группы и возникла в результате общих для них переживаний и общего образа жизни. Он выделяет следующие *типы характеров*: неплодотворные ориентации - рецептивная, эксплуататорская, стяжательская и рыночная, и плодотворные ориентации. Плодотворность им рассматривается как особый способ отношения к миру, например, любовь является плодотворной формой отношения к другим и к самому себе. С точки зрения Э. Фромма, человек этого типа является независимым, честным, спокойным, любящим, творческим и совершает социально-полезные поступки.

По мнению Э. Фромма, его теория согласуется с фрейдовской характерологией в таких основных пунктах, как обуславливание поведения чертами характера и конституирование чертами характера неосознаваемого в личности. Кроме того, он говорит о том, что фундаментальная сущность характера строится не на единичном его свойстве, а является целостной структурой, из которой вытекает некое множество единичных свойств. Поведение человека, подчеркивает Э. Фромм, определяется целым рядом факторов. Одни из них можно считать врожденными, это относится, в частности, к темпераменту. Другие качества приобретаются и оказываются достоянием человека как личности. Таким образом, если Фрейд полагал, что характер пробуждается в соответствии с различными формами организации либидо, то Фромм видит истоки характера в том, как человек вступает в контакт с окружающим миром вещей и людей.

Говоря о характере, Э. Фромм подразумевает ту относительно устойчивую психическую структуру человека, которая определяет направленность его конкретного поведения, мышления, чувств и поступков. По словам Э. Фромма, основная задача социального характера состоит в том,

чтобы канализировать энергию данного общества для непрерывного развития. Деструкция социальных отношений, по его мнению, порождена невозможностью реализации потребностей человека. В результате возникают деформированные стремления и влечения. Э. Фромм выделяет специфические психологические «механизмы бегства от свободы», которые создают основу для различных *типов непродуктивной ориентации*: мазохисткй или садистской, деструктивистской и конформистской.

В отечественной типологии характеров Б.С. Братуся важнейшим для характеристики личности является типичный, преобладающий для нее способ отношения к другому человеку и к самому себе. В зависимости от этого выделяются несколько принципиальных *уровней* в структуре личности: *эгоцентрический, группоцентрический и просоциальный* (гуманистический). В рамках единой типологии выделяются этнопсихологический тип личности в русской культуре, социально-психологический тип личности в советской культуре и психосоциальный тип личности перестроечного времени. Б.С. Братусь нашел единую составляющую, которая и объединяет и разъединяет эти типы, - мораль и нравственность. Типология Б.С. Братуся методологически лежит в русле психологической антропологии и получила свою «топологию и идентификацию личности» в условиях потери старых идеалов и переходе от традиционной советской «цивилизации» к новой, так и не вставшей на путь модернизации общества.

Содержательно богатая современная классификация социальных типов организации характера представлена в работе Н. Мак-Вильямс. Она выделяет девять типов характера: психопатический (антисоциальный), нарциссический, шизоидный, параноидный, депрессивный, гипоманиакальный, мазохистический, истерический, обсессивный (компульсивный).

Типологические модели индивидуальных характеров отражают психологическую ситуацию, когда внутри одной и той же культуры характер

одного человека отличается от другого. Сюда относятся типологии К. Юнга, Э. Кречмера и У. Шелдона.

В основе классификации характеров К. Юнга лежит *установка человека либо на внешний, либо на внутренний мир.* Соответственно он выделяет экстравертированный и интровертированный типы характеров. Затем он расширил свою типологию, включив в нее психологические функции: рациональные – мышление и чувство – и иррациональные – ощущение и интуиция. Таким образом, две эго-ориентации и четыре психологические функции, взаимодействуя, образуют восемь различных типов характера: интровертированный мыслительный, интровертированный чувственный, интровертированный интуитивный, интровертированный ощущающий, экстравертированный мыслительный, экстравертированный чувственный, экстравертированный интуитивный и экстравертированный ощущающий.

Проблема связи телосложения человека и его психических свойств давно привлекала внимание психологов, психиатров, медиков. Начало учению о патологических конституциях положила теория Б. Мореля о дегенерации. Следующая антропологическая волна, возникшая на пересечении криминалистики и психиатрии, связана с именем итальянского психиатра Ч. Ломброзо. Со временем она оформилась в криминалистическую антропологию и антропологическую школу уголовного права. Ч. Ломброзо при изучении преступлений и преступников применил антропометрические методы. Он основывался на следующих тезисах: при прочих равных условиях врожденный преступник совершит преступление, а нормальный гармонично развитый человек – нет. Также у врожденных преступников преобладают внутренние причины и побудительные факты, приводящие к преступлению, а у случайных - внешние факторы, чаще всего неблагоприятно сложившиеся обстоятельства.

Позднее идея строения тела и психики человека была развита в трудах немецкого психолога и психиатра Э. Кречмера, который разработал

конституционально-психологическую типологию личности и был убежден, что конституция полностью наследственное понятие; он отрицал влияние среды.

На основании многочисленных наблюдений Э. Кречмер выделил два основных типа характеров: шизотимический и циклотимический, называя их «темпераментами». Краеугольным камнем его теории было соотнесение типов телесной конституции и психической, причем он выделял три типа телосложения: пикнический, астенический и атлетический. Согласно его данным, пикники имеют преимущественно циклотимический характер, астеники - шизотимический. В своих поздних работах он и его ученики дают теоретическое обоснование эпилептоидного характера, соответствующего атлетическому телосложению. Причина такой связи по Э. Кречмеру - наличие в структуре личности стабильной части - темперамента. Стабильность же темперамента основана на конституции, в понятие которой Э. Кречмер вкладывал не только строение тела, но и совокупность всех индивидуальных свойств, обусловленных наследственностью.

Почти аналогичные данные были получены американским исследователем У. Шелдоном, также обнаружившим корреляционно связанные триады психо- и соматотипов. В отличие от Э. Кречмера, считавшего, что существуют чистые типы «темпераментов» и каждого человека можно отнести к тому или иному типу, У. Шелдон применил описание каждой личности в трех измерениях и показал, что чистые типы являются редкостью. Заслуживает внимания тот факт, что работа У. Шелдона была сделана на большой выборке психически здоровых испытуемых, тогда как вывод о связи психической и телесной конституции, сделанный Э. Кречмером, был сделан на выборке психически больных. В таблице 7 можно наблюдать аналогию классификации Э. Кречмера и У. Шелдона, где речь фактически идет об одних и тех же переменных.

Также У. Шелдон изучал возможную связь между телосложением и поведением. В его теории ярко выражена идея о том, что строение тела

играет важнейшую роль как первичная детерминанта поведения. Кроме того, он определяет ряд объективных переменных, которые могут служить плацдармом для описания телосложения и поведения. С его точки зрения, существует гипотетическая биологическая структура (морфогенотип), стоящая за внешним, наблюдаемым сложением (фенотипом) и играющая важную роль не только в детерминации физического развития, но и в оформлении поведения. На основании сложного математического анализа У. Шелдон выделил 3 первичных компонента телосложения: эндоморфность, мезоморфность и эктоморфность. Соматотип по У. Шелдону - это компромисс между морфогенотипом и фенотипом. Это более чем индивидуальное телосложение в настоящее время жизни, но меньше, чем биологически детерминированная структура, независимо от влияний среды.

Для исследования отношения между телосложением и личностью У. Шелдон сделал допущение, что, несмотря на то, что существует множество поверхностных измерений или переменных, которыми можно описывать поведение, в основе их лежит небольшое число компонентов, ответственных за всю внешнюю сложность и многообразие. Из психологических особенностей У. Шелдон отобрал только те, которые относятся к категории темперамента, т.е. обусловлены, по его мнению, наследственными факторами и являются промежуточными между физиологическими и психологическими особенностями.

Типологические модели акцентуаций характеров, психоаналитические и телесно-ориентированные модели.

Типологические модели акцентуаций характеров называют еще психопатологическими (синдромальными) типологиями. Ведущим принципом синдромальных типологий является представление о континуальности между психической нормой и патологией.

Близкие между собой схемы С. Суханова и К. Леонгарда основаны на классификации *психопатологических синдромов*. Здесь выделяются следующие типы: эпилептоидный (возбудимый), истероидный

Таблица 7

Типы темпераментов и психотипов в типологиях Э. Кречмера и У. Шелдона

Темпераменты	Психотипы
Циклотимический Люди, глубоко склонные к слиянию с внешним миром и современностью, общительные, добродушные, естественно-непосредственные, но только то более веселые и предприимчивые, то более созерцательные, спокойные и меланхоличные. Конституция: пикническая.	*Висцеротония* Общая расслабленность, любовь к комфорту, общительность, обжорство в еде, в человеческих отношениях, в чувственности. Конституция: эндоморфия
Эпилептоидный Основным симптомом этого темперамента является замедленное протекание реакций и выраженная противоположность между тяжелой неповоротливостью и необыкновенной раздражительностью. Конституция: атлетическая.	*Соматотония* Преобладание мышечной активности и энергичной уверенности в теле. Эти люди имеют силу и напористость. Действие и власть определяют основную цель в жизни. Конституция: мезоморфия.
Шизотимический Аутизм, жизнь внутри себя и образование отграниченной личной зоны, внутреннего чуждого действительности мира грез или принципов; здесь наблюдается резкое противоположение своего Я и внешнего мира, равнодушный или чувствительный уход от людей или холодное блуждание среди них, но без внимания, без внутренней близости. Конституция: астеническая	*Церебротония* Преобладание сдержанности, подавленности и желания спрятаться. Церебротоничные люди как бы сжимаются, уходят от общества, от общения, как чрезмерно яркого света. Соматические и висцеральные проявления у них подавлены. Конституция: эктоморфия

(демонстративный), психастеничный (педантичный), параноидальный (застревающий). Причем интересна терминологическая специфика: в то

время как Суханов говорит о типах личности, К. Леонгард - об «акцентуированных характерах».

А. Кемпиньски предлагает подобную классификацию, но дополнительно выделяет еще три типа: ананкастический, импульсивный и садистически-мазохистический. Если первые два, по-видимому, вычленены из психастенического и эпилептоидного типов соответственно, то последний несколько выпадает из схемы. При видимой общности типологий, у авторов обнаруживается довольно разные терминологические подходы.

П.Б. Ганнушкин различал 10 личностных типов; из них 4 совпадают с типами личности классификации С. Суханова, и добавлены следующие: неустойчивый, шизоидный, циклоидный, эмотивно-лабильный, антисоциальный, конституционально глупый (т.е. умственно отсталый). Развивая эту классификацию, О.В. Кербиков описывал следующие типы: возбудимый, астеничный, психастеничный, истеричный, неустойчивый, параноидный, шизоидный и мозаичный. Последняя группа, соответствующая в патологии сложным случаям психопатий, объединяет индивидуумов с отсутствием явного, ведущего типа личности. При этом некоторые авторы дают им название «смешанных» или «неакцентуированных».

Сходную с вышеуказанными классификациями типов личностей типологию предлагает К. Леонгард, он рассматривает гипертимный, дистимный, аффективно-лабильный, аффективно-экзальтированный, тревожный и эмотивный темпераменты. Употребляя именно этот термин, он хотел подчеркнуть, что шесть данных типов «акцентуированных характеров» имеют наследственную природу. К. Леонгард и А.Е. Личко рассматривают большинство типов как нормальные свойства характера, и в то же время К. Леонгард, например, рассматривает истерическую, ананкастическую, параноическую и эпилептоидную психопатии как патологические свойства характера. А.Е. Личко, в свою очередь, говорит о более широком наборе акцентуаций характера и других характеристик личности, которые с

определенной долей вероятности могут приводить к соответствующему типу расстройств (психопатий) личности.

В построении данных классификаций используются два различных подхода: первый из них - клинический, представлен типологией, разработанной А.Е. Личко, второй подход – психологический, реализован в типологии К. Леонгарда. В сущности, обе типологии выделяют аналогичные особенности людей. Кратко приведем общую характеристику выделенных авторами типов.

Гипертимный тип. Представители данного типа отличаются приподнятым настроением, высоким жизненным тонусом, высокой степенью активности и явным стремлением к неформальному лидерству. Говорят быстро, обладают живой мимикой и пантомимикой. Они очень общительны, но чаще всего их интересы являются неустойчивыми, а общительность - неразборчивой. Они легко осваиваются в незнакомой и быстро меняющейся обстановке, но переоценивают свои возможности и строят чрезмерно оптимистические планы на будущее. Плохо переносят одиночество, размеренный режим, однообразную обстановку, монотонный и аккуратный труд. В воспитательных воздействиях не выносят жестокость и строго регламентированную дисциплину.

Циклоидный тип. Основной чертой представителей этого типа является смена настроения: чередование фазы гипертимности и субдепрессии. В субдепрессивной фазе у них падает работоспособность, ко всему утрачивается интерес, неудачи и мелкие неурядицы тяжело переживаются, резко снижается биологический тонус. В гипертимной фазе они не отличаются от гипертимов. С возрастом, по мере развития саморегуляции, резкость смены фаз может снижаться и удлиняться.

Лабильный тип. Главная черта этого типа - крайняя изменчивость настроения, которое меняется слишком часто и чрезмерно круто от ничтожных и даже незаметных для окружающих поводов. От настроения момента зависит и сон, и аппетит, и работоспособность, и общительность.

Чувства и привязанности искренни и глубоки, особенно к тем лицам, кто сами к ним проявляют любовь, внимание и заботу. Тонко чувствуют отношение к себе окружающих даже при поверхностном контакте. Тяжело переносят утрату или отвержение со стороны значимых лиц. Самооценка отличается искренностью и умением правильно подметить черты своего характера. Чрезмерная эмоциональность обычно сочетается с вегетативной лабильностью: например, легко краснеют и бледнеют, не умеют скрывать свои чувства.

Астено-невротический тип: таким людям свойственны повышенная утомляемость, раздражительность и склонность к ипохондричности. Утомляемость особенно проявляется при умственных занятиях и в условиях соревнований. При утомлении аффективные вспышки возникают по ничтожному поводу.

Сенситивный тип: у этого типа две главные черты - большая впечатлительность и чувство собственной неполноценности. В себе видят множество недостатков, особенно во внешности и в области качеств морально-этических и волевых. При этом типе нередко бывает ярко выражена реакция гиперкомпенсации (например, парашютные прыжки, чтобы преодолеть робость, или стремление к общественной работе, чтобы преодолеть застенчивость). В целом они имеют пессимистические жизненные установки.

Психастенический тип: здесь главными чертами являются нерешительность, склонность к рассуждательству, тревожная мнительность в виде опасений за будущее, склонность к самоанализу и легкость возникновения навязчивостей. Психологической защитой от постоянной тревоги по поводу воображаемых неприятностей и несчастий служат выдуманные предметы и ритуалы. Нерешительность усиливается, когда надо сделать самостоятельный выбор и когда решение касается маловажных повседневных проблем. Наоборот, вопросы серьезные, существенно отражающиеся на будущем, могут решаться с удивительной

скоропалительной опрометчивостью. В самооценке склонны находить у себя черты разных типов, включая совершенно не свойственные.

Шизоидный тип: особенностью типа является замкнутость и недостаток интуиции в процессе общения. Им трудно устанавливать неформальные, эмоциональные контакты - эта неспособность нередко тяжело переживается. Быстрая истощаемость в контакте побуждает к еще большему уходу в себя. Недостаток интуиции и сопереживания проявляется неумением понять чужие переживания, угадать желания других, догадаться о невысказанном вслух. Внутренний мир почти всегда закрыт для других и заполнен увлечениями и фантазиями. Увлечения отличаются силой, постоянством и нередко необычностью, изысканностью, при этом они склонны искать нешаблонные решения, предпочитают непринятые формы поведения.

Эпилептоидный тип: главной чертой является повышенная раздражительность и поиск объекта, на котором можно было бы сорвать зло. С этими состояниями обычно связана аффективная взрывчатость. В целом характеризуются инертностью психических процессов, что проявляется в моторике, эмоциях, мышлении, личностных ценностях и другом. Но в аффекте от медлительности не остается и следа, легко теряют контроль над собой, действуют импульсивно. Властолюбие сочетается со стремлением наводить «свои порядки», нетерпимостью к инакомыслию. Мелочная аккуратность, скрупулезность, дотошное соблюдение всех правил, даже в ущерб делу, допекающий окружающих педантизм может рассматриваться как компенсация собственной инертности.

Истерический тип: для людей с выраженностью данного типа характерны яркий эгоцентризм и ненасытная жажда внимания. Лживость и фантазирование целиком служат приукрашиванию своей особы. Внешние проявления эмоциональности на деле оборачиваются отсутствием глубоких чувств при большой театральности переживаний, склонности к позерству. Неспособность к упорному труду сочетается с высокими притязаниями в

отношении будущей профессии. Самооценка далека от объективности. Обычно представляют себя такими, какими в данный момент легче всего произвести впечатление.

Неустойчивый тип: здесь главная черта - нежелание трудиться, постоянная сильная тяга к развлечениям, праздности. Большая доля безволия обнаруживается, когда дело касается исполнения обязанностей, долга, достижения целей, которые ставят перед ними родные, старшие, общество в целом. С желанием поразвлечься может быть связана ранняя алкоголизация, употребление наркотиков и подобное. Из-за недостаточной инициативности оказываются в подчиненном положении, при этом контакты всегда поверхностны. Живут настоящим, не задумываясь о будущем. Любых трудностей и неприятностей стараются избежать и не думать о них.

Конформный тип: такие люди, как правило, избыточно зависимы от социального окружения. Конформность сочетается с поразительной некритичностью в отношении своего окружения и предубежденному неприятию всего, что исходит от людей не своего круга. К этому добавляется консерватизм: новое не любят потому, что не могут к нему быстро приспособиться, трудно осваиваются в непривычной обстановке. Нелюбовь к новому проявляется неприязнью к чужакам, настороженностью к незнакомым. Плохо переносят крутую ломку жизненного стереотипа, лишение привычного общества.

Пестрота синдромальных классификаций связана со спецификой их построения. В различных популяциях частоты одних и тех же патологических форм поведения могут быть неодинаковыми. Следовательно, возможны ситуации, когда некоторые редкие формы не попадут в поле зрения исследователя. Это приведет к тому, что даже при допущении полного единства психодиагностических подходов, в типологической классификации, разработанной на такой выборке, некоторых типов будет недоставать.

В зарубежной психологии широкое распространение получили *психоаналитические типологии* характера (З. Фрейд, К. Хорни. К. Юнг, А. Лоуэн, В. Райх и другие). Данные типологии по содержанию во многом схожи с вышеописанными синдромальными типологиями. Они изначально направлены на использование данных в психотерапевтическом процессе, поэтому в качестве оснований для классификации типов используются характеристики бессознательных драйвов и аффектов, защитных механизмов, особенностей переживания собственного «Я», а также характеристика отношений со значимым другим, имевших место на ранних этапах жизни индивида и откладывающих отпечаток на формирование всех последующих его отношений с другими людьми.

Наиболее известной из психоаналитических является типология З. Фрейда. Он выделил типы характеров исходя из тезиса, что личность в своем психосексуальном развитии может остановиться на любой стадии. Таким образом, фиксация – задержка или остановка развития – приводит к регрессии на более раннюю стадию. Исходя из авторской теории личности, он выделяет соответственно оральный, анальный, уретральный, фаллический и генитальный характер.

Не менее известная представительница психоаналитического направления, К. Хорни, выделяет три типа характера в зависимости от направленности ребенка в борьбе с окружающей средой. Исходя из способа взаимодействия с окружающей действительностью, формируется уступчивый характер (направленность к людям), агрессивный (направленность против людей) и обособленный характер (направленность от людей).

Вышедшие из психоаналитических телесно-ориентированные типологии характера исходят из динамики телесных проявлений индивида, соматических симптомов. В рамках данного направления существуют различные подходы к категоризации и диагностике характеров. *Феноменологические подходы* представлены в трудах В. Райха, В.Ю.

Баскакова, М. Фельденкрайза и других, а динамические – в трудах А. Лоуэна, Л. Марчер, Д. Боаделла, А. Выховски и т.д.

Пионером *телесно-ориентированной типологии* характера является Вильгельм Райх. По В. Райху, характер состоит из привычных положений и отношений человека, постоянного паттерна его реакций на различные ситуации. Он включает сознательное отношение и ценности, стиль поведения, физические позы, привычки держаться и двигаться. Он полагал, что каждое характерное отношение имеет соответствующую ему физическую позу и что характер индивидуума выражается в его теле в виде мышечной ригидности или мускульного панциря. В своей работе над мышечным панцирем В. Райх обнаружил, что хронические мышечные зажимы блокируют три основные биологические возбуждения: тревожность, гнев и сексуальное возбуждение. В результате он пришел к выводу, что мышечный и психологический панцирь - одно и то же.

В. Райх утверждал, что мышечный панцирь или панцирь характера организуется в семь основных защитных сегментов, состоящих из мышц и органов соответствующих функций выражения. Основные сегменты панциря располагаются в областях глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и таза. Фактически получается, что неповторимый и уникальный характер каждого человека, с точки зрения В. Райха, есть не что иное, как уникальная комбинация мышечных напряжений.

В качестве примеров динамического подхода к категоризации телесной проблематики можно привести *телесно-ориентированный биоэнергетический психоанализ* А. Лоуэна и школу биодинамики Л. Марчер.

Основой классификаций по А. Лоуэну послужило представление автора о пяти базовых правах личности, каждое из которых актуализируется на определенном этапе раннего развития человека. В случае нарушения каждого из этих прав формируется определенная структура характера. А. Лоуэн выделяет пять основных типов характера – шизоидный, оральный, мазохистский, психопатический, ригидный.

Л. Марчер, основатель биодинамики, разработала теорию структуры характера, основывающуюся на соответствующем понимании процесса психомоторного развития. Она выделяет семь структур, каждая из которых строится вокруг онтогенетического возникновения отдельных потребностей и импульсов: структура существования, потребностей, автономии, воли, любви и сексуальности, формирования мнений, солидарности и представления своих интересов.

Многие из представленных телесно-ориентированных типологий представляют собой скорее виды практики, нежели чистые типологии характера, однако представляются нам чрезвычайно интересными вследствие привлечения внимания психологической науки к единству тела и психики.

Формирование и развитие характера

Нельзя не согласиться с тем, что характер формируется под влиянием внешних и внутренних факторов. Эта психологическая особенность связана с интересами, потребностями человека и больше всего проявляется в том, что для него значимо.

На основании индивидуально-монографических и социально-психологических исследований Б.Г. Ананьев и его последователи пришли к выводу о том, что существует определенная объективная последовательность в процессе характерообразования. Изучение ранних форм поведения свидетельствует о наличии некоторых врожденных категорий, таких как активность-пассивность, регулярность-нерегулярность, интенсивность-слабость реакций, контактность-замкнутость, способность к адаптации-инертность с первых недель жизни. Причем влияние среды на перечисленные виды поведения является минимальным, а соответствующие особенности поведения представляют собой генотип. Тем не менее, врожденные особенности организма являются задатками, которые обусловливают, но не предопределяют психические свойства человека. В зависимости от его жизнедеятельности на основании одних и тех же задатков могут

вырабатываться, формироваться и проявляться различные способности и черты характера.

На формирование характера заметное влияние оказывает возраст, поэтому в психологии определены сензитивные периоды для саморазвертывания определенных черт характера и наиболее результативного воздействия на них. Истоки характера человека и первые признаки его проявления следует искать в самом начале жизни. Основную роль в формировании и развитии характера ребенка играет его общение с окружающими его людьми. В свойственных для него поступках и формах поведения ребенок прежде всего подражает своим близким. При помощи прямого научения через подражание и эмоциональное подкрепление он усваивает формы поведения взрослых. Особую значимость при этом имеют стиль и способы взаимодействия матери (или лица ее заменяющего) с ребенком. По мнению С.Л. Рубинштейна, некоторые черты характера формируются на определенных возрастных этапах: в раннем и дошкольном возрасте - доброта, отзывчивость, аккуратность, добросовестность и противоположные им, в младшем школьном возрасте формируются черты характера, проявляющиеся в отношении с окружающими людьми, в подростковом возрасте активно развиваются и закрепляются волевые черты характера, а в ранней юности – его базовые нравственные мировоззренческие основы.

В целом, возраст от *трех до десяти лет*, когда дети много и активно общаются как с окружающими взрослыми людьми, так и со сверстниками можно считать *сензитивным периодом для становления характера*. В этот период дети наиболее открыты для воздействий со стороны взрослых и с готовностью им подражают. Значимые взрослые в этот период пользуются безграничным доверием ребенка и имеют возможность наиболее эффективно воздействовать на него словом и действием, что создает благоприятные условия для закрепления нужных форм поведения. Однако необходимо помнить, что в характере ребенка сохраняются и закрепляются в основном

такие черты, которые постоянно получают поддержку, положительное подкрепление.

В *подростково-юношеском* периоде с резким повышением уровня самосознания, рефлексивности, трансформации Я-концепции может происходить частичное изменение характера личности. Это связано с особенностями возрастного развития и выражается в значительном росте критичности по отношению к себе и окружающей действительности. Развитие, анализ и пересмотр своих установок, ценностных ориентаций, мировоззрения может привести к частичному изменению структуры характера, теперь человек в большей степени сам становится творцом своего характера, поэтому к окончанию школьного обучения, 17-18 годам, характер человека можно считать в основном сложившимся и узнаваемым. Однако нельзя сказать, что в последующей жизни характер является застывшим образованием, он формируется и трансформируется на протяжении всего жизненного пути человека.

Психологическая наука и практика подтверждает, что в характере фиксируются и закрепляются, переходя в действия, мотивы поведения. Каждый действенный мотив поведения, приобретающий устойчивость, - это будущая потенциальная черта характера в ее генезисе. В мотивах черты характера впервые выступают в виде тенденций, а затем действие переводит их в устойчивое свойство. Формирование характера происходит посредством формирования надлежащих мотивов поведения и организации направленных на их закрепление поступков. Для того чтобы мотив стал личностным свойством, он должен генерализоваться по отношению к ситуации, в которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, однородные с первой, в существенных по отношению к личности чертах.

Можно говорить о том, что характер проявляется и формируется в деятельности, поведении, в отношениях личности. Динамика формирования связана с возможностью возникновения в каждой новой ситуации нового

способа поведения или отношения, которые впоследствии из отдельного поступка могут превратиться в черту характера.

Таким образом, на формирование характера оказывают влияние факторы *социальной среды, биологические и психологические факторы*. К первым относится государственное устройство (идеология, «нравы» общества в целом), особенности национальной группы (традиции этнической общности), различные социальные институты (семья, детский сад, школа, вуз) и другие значимые лица, организующие воспитание, а также воздействие СМИ. К биологическим факторам принадлежат особенности нервной системы, конституция (проявляющаяся в образе «Я») и внешние биохимические воздействия (алкоголь, наркотики и другое, которые сужают возможности развития человека). Психологические факторы можно обозначить как взаимодействие и взаимовлияние психических процессов, особенности Я-концепции и мотивации личности.

При всем этом не вызывает сомнения тот факт, что самовоспитание является главным фактором формирования и развития характера. Поскольку человек обладает качеством субъектности, он уже с младшего школьного возраста может сознательно изменять собственную личность.

Признаком готовности человека к самовоспитанию является достаточно высокий уровень самосознания и актуализация потребности в развитии. Значимые и близкие для человека люди могут ему в этом помочь. Прежде всего, для самовоспитания своего характера человеку самостоятельно или с чьей-либо помощью необходимо выяснить: какие качества ему в себе нравятся, а какие нет, прояснить смысл этих качеств, проанализировать свои интересы и определиться, есть ли вообще желание, мотивация к изменению. Это позволит определить цель работы над собой: корректировка черт характера, от которых бы человек хотел избавиться или, наоборот развитие тех, которые он хотел бы выработать у себя.

Рассмотренные выше факторы, оказывающие влияние на формирование характера, могут вступать в противоречие, их влияние может

значимо изменяться в зависимости от обстоятельств, в которые погружается личность. Так, например, в период жизненных кризисов в результате преодоления трудных жизненных ситуаций характер человека может существенно измениться. Интересным в этой связи представляется изучение особенностей характера как фактора совладающего и защитного поведения.

Совладающее поведение и психологическая защита в психологии характера

Совладающее поведение - одно из центральных понятий в сфере психологии стресса и адаптации. Этот концепт помогает понять сущность адаптивности - дезадаптивности человеческого поведения, так как не только стресс является существенным фактором снижения продуктивности человека, дисфункциональности его состояния, но и то, как человек справляется со стрессом или трудностью, так называемый stress-management.

Приступая к изучению данной темы, необходимо разводить понятия «совладающее поведение» и «психологическая защита». Общепризнанными *критериями* для этого являются:

1. *Степень осознанности*. Психологическая защита, в отличие от совладающего поведения, протекает на бессознательном уровне и направлена на маскировку актуальной недееспособности, снижение тревоги, вытеснение информации, которая противоречит Я-концепции. Совладающее поведение используется индивидом сознательно, избирается им и изменяется в зависимости от ситуации и направлено на активное преобразование ситуации или собственного состояния.

2. *Учет особенностей ситуации*. Психологические защиты не учитывают особенностей ситуации, приводят к искажению действительности и самого себя, тогда как совладающее поведение прямо нацелено либо на изменение ситуации, либо на изменение отношения к ней, сохранение адекватной картины действительности.

3. *Отношение к перспективе и будущему*. Механизмы психологической защиты дают возможность только для разового снижения напряжения и не

нацелены на будущее. Совладающее поведение как сознательные действия предполагают в перспективе изменение ситуации, снижение ее стрессогенного воздействия.

В настоящее время существует мнение, что наиболее правомерными являются подходы таких авторов, как Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Л.Ю. Субботина, рассматривающих психологическую защиту и совладающее поведение как два уровня одного и того же процесса защиты от тревоги.

Психологическая защита, таким образом, является первичной и неосознаваемой реакцией человека на стресс, тогда как *совладающее поведение* является сукцессивным и осознанным процессом, который имеет взаимосвязанные и взаимозависимые отношения с особенностями характера и его развитием.

Сам термин «совладающее поведение» в отечественной психологии появился в 90-е годы 20 века, однако исследования, связанные с данной проблемой, существовали достаточно давно. Так, проблема адаптации личности в разнообразных ситуациях рассматривается в работах В.А. Бодрова, А.Н. Дорожевец, А.Г. Маклакова и др. Изучение особенностей различных ситуаций рассмотрено в работах Л.И. Анцыферовой, Л.Ф. Бурлачука, Л.В. Виноградовой, Л.Г. Дикой, Н.Б. Малкиной-Пых и др.

Наиболее исчерпывающее и точное определение дает Т.Л. Крюкова. Основываясь на позициях субъектно-деятельностного подхода, она рассматривает **совладающее поведение** как *целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий.* При этом автор подчеркивает, что это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией, - изменение ситуации, поддающейся контролю, или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю.

На основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов можно выделить три подхода к изучению совладающего поведения, *или копинг-поведения:*

1) диспозиционный подход (основной идеей является представление о взаимосвязи устойчивых индивидуальных особенностей и особенностей личности со способами копинга);

2) ситуационный или динамический подход (рассматривает специфические стратегии и стили копинг-поведения, реализующиеся в конкретных ситуациях, а также изменение данных способов в связи с изменением ситуации);

3) интегративный подход (указывает на то, что на выбор способов копинга оказывают влияние как особенности личности, так и особенности ситуации).

За последнее десятилетие появилось несколько новых интересных теоретических подходов к изучению тех или иных аспектов совладающего поведения. Среди них особый интерес представляют концепция соответствия когнитивной оценки и совладания, модель «Цели и совладание со стрессом», модель двойного процесса в совладающем поведении, модель опережающего, ориентированного на будущее совладания и модель посттравматического роста. Данные концепции в некоторой степени продолжают и развивают идеи описанных выше подходов, каждый из которых старается обнаружить ключевой фактор, влияющий на эффективность совладания со стрессом.

Сложность решения проблемы эффективности совладающего поведения обусловлена наличием огромного количества взаимосвязанных переменных: вида проблемной ситуации и ее оценки, личностных особенностей, репертуара выбранных стратегий и стилей, качества и количества тех или иных ресурсов совладания, цели преодоления, временной перспективы, а также относительно того, будет ли процесс совладания профилактическим или ответной реакцией на существующую ситуацию.

Воспринимаемая эффективность совладания есть состояние динамичное и подверженное изменению, как при совладании на разных этапах процесса преодоления, так и при совладаниии с разными стрессовыми ситуациями. Оценка индивидом совладающего поведения субъективна, она может отличаться от оценки сторонним наблюдателем. Поэтому можно сказать, что эффективность совладания включает уверенность в том, что индивид успешно справлялся с аналогичными проблемными ситуациями в прошлом и способен эффективно справиться с подобными стрессорами в будущем, если встретится с ними.

Таким образом, критерии эффективности преодоления в основном связаны с психологическим благополучием субъекта и определяются понижением уровня его невротизации. Критерии эффективности совладающего поведения могут отличаться при разных видах деятельности, а эффективность процесса совладания может меняться и на разных этапах динамически развивающейся стрессовой ситуации.

В связи с перечисленными выше особенностями возникает проблема ограниченности методов измерения совладающего поведения. Помимо традиционных для опросников и тестов ограничений и недостатков, нарекания вызывают затруднения, свойственные именно для диагностики стратегий совладающего поведения. Среди них особенно выделяется неточность припоминания при ретроспективном сообщении об использованных способах совладающего поведения. Кроме того, репертуар стратегий совладающего поведения, используемый автором опросника, может оказаться гораздо уже возможного репертуара стратегий совладающего поведения, используемого обследуемым в реальной ситуации. Также опросники, как правило, не учитывают последовательности используемых стратегий совладания, хотя не вызывает сомнений факт того, что изменение последовательности используемых копинг-стратегий может существенно влиять на результат, на эффективность совладающего поведения.

Проводя диагностику совладающего поведения, не следует забывать и мнение создателя теории стресса и копинга Р. Лазаруса о том, что стресс и совладание являются двумя сторонами одной монеты, а стресс является особой связью между личностью и средой. Эти зависимые друг от друга переменные взаимно влияют друг на друга, способствуя либо сохранению здоровья, либо развитию дисфункциональных расстройств. Поэтому вряд ли можно считать адекватными полученные результаты исследования стратегий совладающего поведения в отрыве их от контекста связи стрессовой ситуации, стратегий и ресурсов совладания, личностно-средового взаимодействия.

Интересные результаты были получены А. Стон при сравнении ответов одних и тех же испытуемых об использованных стратегиях совладания при их оценке в режиме реального времени и при ретроспективной оценке. Приблизительно 30 % участников сообщили при ретроспективной оценке о тех способах совладания, которые они не отмечали у себя в режиме реального времени. Примерно столько же обследуемых не смогли дать информацию при ретроспективном сообщении об определенных способах совладания, которые они называли в режиме реального времени.

Представления исследователя о природе совладания напрямую влияют на выбор методов. Если исследователь рассматривает совладающее поведение как намеренно избираемые человеком и изменчивые стратегии поведения, исследование будет построено как изучение эффективности различных стратегий совладания. А если автор исследования считает совладающее поведение относительно спонтанной и устойчивой реакцией индивида на конкретную ситуацию, то изучать он будет индивидуальные различия в совладании. С точки зрения характерообразования важны оба подхода. В результате преодоления трудной жизненной ситуации, разрешения личностного кризиса могут происходить существенные изменения в мотивационной, ценностно-смысловой сфере личности, что логично ведет за собой изменение структуры ее характера. Однако исследователи редко оценивают одновременно обе – и ситуативную, и

стилевую переменные, создавая большую дистанцию между подходами и таким образом снижая теоретическую и практическую значимость изучения данного психологического явления.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Дайте определение понятия «характер».
2. Как соотносятся понятия: темперамент, характер и личность?
3. Кратко расскажите историю возникновения понятия характер и характерологии как науки.
4. Какая теория легла в основу изучения характера в отечественной психологии? Раскройте ее основной смысл.
5. Перечислите синтетические свойства характера.
6. Опишите структуру характера.
7. Расскажите о теориях черт в психологии характера.
8. Опишите типологические модели социальных характеров.
9. Опишите типологические модели индивидуальных характеров.
10. Кратко опишите типологию акцентуаций характеров.
11. Изложите суть основных психоаналитических и телесно – ориентированных моделей характера.
12. Какие факторы влияют на формирование и развитие характера? Дайте их расшифровку.
13. Опишите основные закономерности формирования и развития характера.
14. Какова роль самовоспитания в формировании и развитии характера?
15. Какую роль в формировании и развитии характера играют психологические защиты и совладающее поведение?
16. Раскройте суть понятий психологическая защита и совладающее поведение, их сходства и различия.

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] : учеб.для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология», «Клиническая психология» и напр. подготовки «Психология» / А. Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. – 447 с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
3. Психология [Текст] : учеб. по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2010. – 660 с.
4. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

3. Бороздина, Л. В. Психология характера. Исторический очерк [Текст] : в 2 ч. / Л. В. Бороздина. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – Ч. 1 : Психология характера. Исторический очерк. – 1997. – 219 с.

4. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура [Текст] / Б. С. Братусь. – М. : Менеджер, Роспедагенство, 1994. – 145 с.

5. Дукаревич, М. З. Лекции по характерологии [Текст] / М. З. Дукаревич. – М. : ЧеРо, 2006. – 174 с.

6. Лазурский, А. Ф. Очерк науки о характерах [Текст] / А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1995. – 271 с.

7. Левитов, Н. Д. Вопросы психологии характера [Текст] / Н. Д. Левитов. – М. : Современный гуманитарный университет, 2009. – 289 с.

8. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

9. Общая психология [Текст] : учеб. пособие ; сост. Л. Б. Бровина, Т. А. Сергеева. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта, МПСИ, 2008. – 240 с.

10. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы [Текст] / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во Институт психологии РАН, 2008. – 473 с.

11. Райгородский, Д. Я. Психология и психоанализ характера [Текст] / Д. Я. Райгородский. – М. : Бахрах-М, 2009. - 640 с.

12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

13. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

14. Шарова, Н. В. Общая психология. Психология личности [Текст] : учеб. пособие / Н. В. Шарова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. – 79 с.

Глава 21. ЛИЧНОСТЬ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ

Общая характеристика понятий

Личность, также как и сознание, является наиболее сложным и наименее изученным явлением. Будучи предельно широкой категорией, личность является предметом междисциплинарных исследований. Только в рамках психологической науки личность изучается в рамках социальной, дифференциальной, клинической, педагогической и т. д. психологии. Это не случайно, и связано, прежде всего, с тем, что любое психологическое исследование всегда в той или иной мере относится к личности. Можно говорить о когнитивной или эмоциональной сфере личности, о патологии личности, о ее формировании и развитии. *Что же является содержанием общей психологии личности?* Прежде всего, то, что относится к собственно личности, не к личности политика, студента, холерика и т.п., а к особому психологическому образованию, к определенному уровню психической организации.

Современное состояние психологии личности характеризуется отсутствием согласованности, однозначности в понимании самого понятия «личность» и, соответственно, целостного представления о личности.

Человек в психологии традиционно описывается четырьмя понятиями: субъект, личность, индивидуальность и индивид.

Субъект

Жизнедеятельность человека, его бытие является по существу взаимодействием субъекта с объектом. Под объектом в данном случае понимается окружающий нас мир, представляющий собой внешние условия деятельности. Субъект же, в свою очередь, является внутренним условием деятельности. Выделяют несколько свойств субъекта (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев).

Первое свойство субъекта – активность. Внешние условия действуют только через внутренние. Это означает, что одно и то же внешнее

событие по - разному будет преломляться в психике разных людей. *Выделение активности как свойства субъекта подчеркивает его способность к взаимодействию с внешним миром и преобразованию себя в процессе этого взаимодействия.* Чтобы понять, как это происходит, необходимо рассмотреть вопрос о соотношении трех реальностей в психике человека: биологической, психологической и социальной. Сложная, многообразная психическая деятельность человека может формироваться и развертываться при наличии определенных биологических (физиологических, организмических) условий. Внешняя социальная реальность является важнейшей детерминантой развития человеческой психики. Социум является основным контекстом, в пространстве которого только и может сформироваться личность. Как пишет Б.С. Братусь, эта реальность является «ответственной за содержание психических процессов». При этом воздействия социального мира прямо не переходят в реальность психическую. Именно это подчеркивал С.Л. Рубинштейн, говоря о том, что внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. По замечанию В. Братуся, «внутреннее есть собственно душевная, психическая реальность … конкретные процессы этой реальности постоянно протекают в рамках условий, определяемых биологической, физиологической природой» (Братусь, 1999, с. 399).

Жизнедеятельность человека развертывается не только в условиях воздействия на психику внешних, социальных причин. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн подчеркивали созидательную, творческую активность психики, ее преобразующее влияние на социальные процессы и собственное развитие. Так, в частности, А.Н. Леонтьев дополняет первоначальное высказывание следующей формулой: «Внутреннее… действует через внешнее и этим само себя изменяет». Подобное дополнение позволяет выделить еще одно свойство субъекта - *способность к саморазвитию, к изменению себя.*

Третье свойство субъекта – наличие *внутренних противоречий или множественность субъекта.*

Субъект не изолирован от мира, напротив, он включен в мир. Более того, можно говорить о том, что человек включен в разные миры, например в мир природы, культуры и общества. В.В. Петухов на основании этого выделяет трех разных субъектов*:*

- *Природный субъект* может быть выделен по факту происхождения – субъект активного гибкого приспособления к изменяющимся условиям окружающей среды. Этот опыт вырабатывается в процессе эволюции.

- *Социальный субъект* определяется вхождением в общество – субъект присвоения и адекватного применения коллективных социальных представлений, способов поведения, имеющихся в данном обществе.

- *Культурный субъект* – субъект самостоятельного и ответственного решения собственных проблем на основе общечеловеческих, то есть универсальных, абсолютных норм.

Здесь важно подчеркнуть, что между социальными правилами и культурными нормами существуют определенные различия. Культурные нормы – это принципы решения личных проблем. Социальные правила – это различия в реализации данных принципов в зависимости от местных и временных условий. Культурные нормы абсолютны, социальные правила относительны. Если наличие природного и социального субъектов не вызывает сомнений и является неотъемлемым условием жизнедеятельности человека, то культурный субъект может состояться или не состояться.

Индивид

В понятии индивид содержится указание на принадлежность человека к человеческому роду. Индивид является продуктом фило- и онтогенеза. А.Н. Леонтьев определял индивида как генотипическое образование. Понятие индивид, с его точки зрения, выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Иными словами, содержание понятие индивид включает в себя совокупность природных генетически обусловленных и врожденных свойств человека, с которыми он входит в

мир. Индивидные свойства наиболее полно представлены в концепции Б.Г. Ананьева.

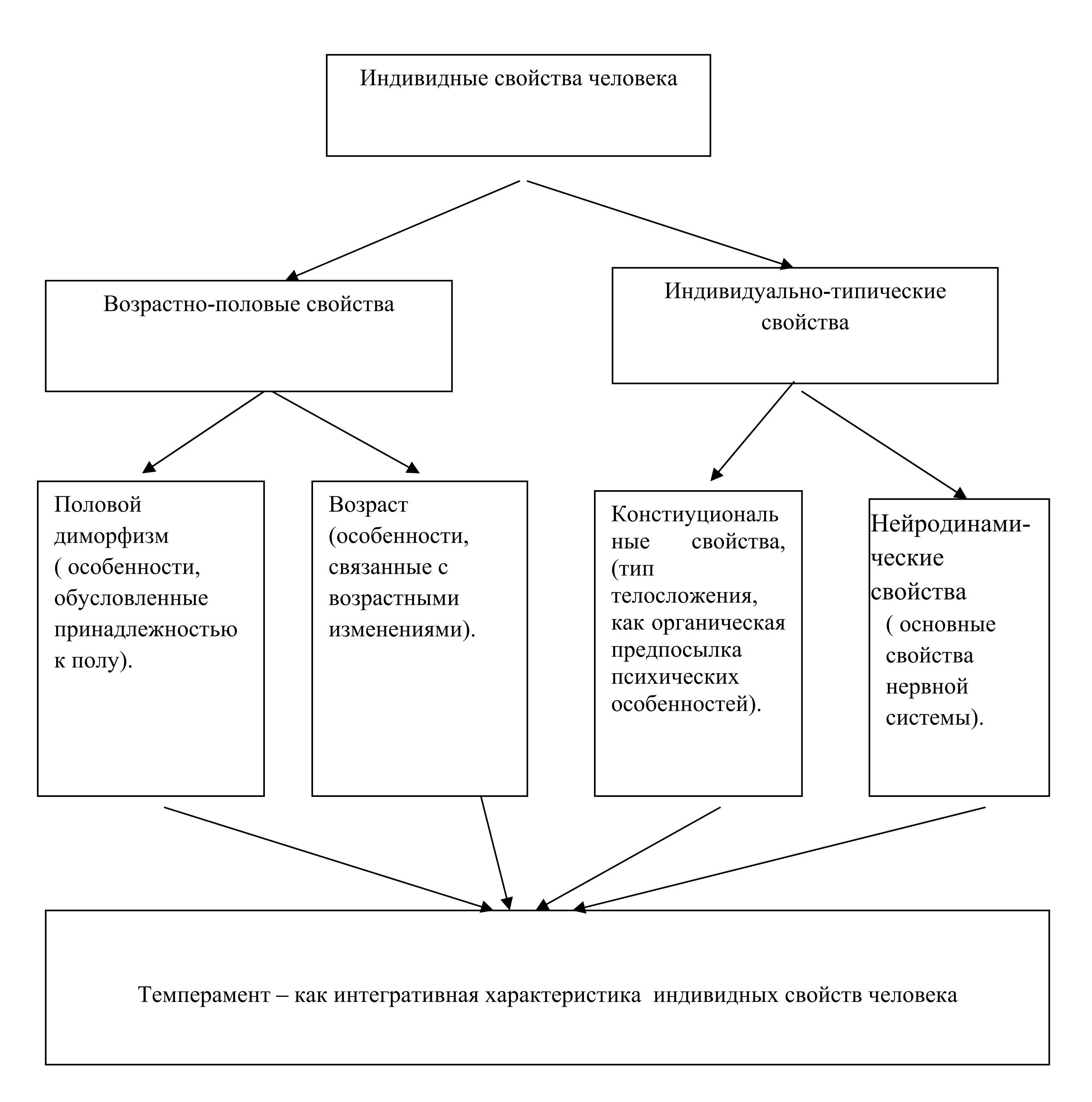


Рис. 4. Структура индивидных свойств (по Б.Г. Ананьеву)

Личность

При всем многообразии подходов к пониманию и определению личности в психологии можно выделить некоторые характеристики, составляющие специфическое содержание понятия «личность», которые

разделяются многими психологами. Личность – это особое качество человека, которое характеризует его со стороны его взаимосвязей с другими людьми. Таким образом, личность в психологии обозначает особый способ существования человека, существования его как члена общества. По мнению А.Н. Леонтьева, личность - это прежде всего социальный субъект. Становление личности начинается с вхождения в социум. Еще одной важной чертой психологического взгляда на проблему личности является постулат о динамическом характере личности. Так, В.В. Нуркова и Н.Б. Березанская пишут: «…хотя в каждый момент времени мы имеем дело с некоторой устойчивой системой, которую можно назвать личностью, все-таки более уместно говорить о личности как о процессе, а не о результате» (Нуркова, Березанская, 2007, с.366). Авторы предлагают следующее рабочее определение личности.

Личность – *это уникальная динамическая система психологических и физиологических свойств человека, в которой воплощается универсальная суть индивидуума как представителя человеческого рода, реализующего свой индивидуальный жизненный путь в определенном социо-культурном пространстве.*

Жизненный путь личности - история формирования и развития личности в определенном обществе (биография). Жизненный путь в своей свершившейся части состоит из реализованных поступков, действий и выборов.

В рамках отечественной традиции Д.А. Леонтьев выделяет три уровня структурной организации личности:

- *уровень ядерных механизмов* личности, образующих несущий психологический скелет или каркас, на который впоследствии нанизывается все остальное. Ядерные механизмы (ядро личности) представляют собой совокупность мотивационных структур, задающих направление «движения» личности;

- *смысловой уровень* – отношения личности с миром, содержательная сторона отношений. Основными составляющими этого уровня являются присущие конкретному человеку и «… вытекающие из его уникального личностного опыта устойчивые смыслы значимых объектов и явлений, отражающие его отношение к последним, а также личностные ценности, которые являются наряду с потребностями источниками этих смыслов» (Леонтьев, 2007, с.144);

- *экспрессивно-инструментальный уровень*. Сюда относятся структуры, характеризующие типичные для личности формы или способы внешнего проявления, взаимодействия с миром, ее внешнюю оболочку. Третий уровень – это уровень индивидных предпосылок существования личности.

Индивидуальность — *человек, характеризуемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость.* Индивидуальность проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида. Предпосылкой формирования человеческой индивидуальности служат анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются в процессе воспитания, имеющего общественно обусловленный характер, порождая широкую вариативность проявлений индивидуальности.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев подчеркивают, что личность и индивидуальность – это два способа бытия человека. Существует два различных процесса становления личности и индивидуальности.

Становление личности происходит в процессе *социализации* в ходе которого происходит принятие индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, формирование умений строить отношения с другими. Сформированная личность является субъектом свободного, самостоятельного и ответственного поведения в социальных сообществах. В процессе

социализации человек адаптируется к социуму, стремится занять в нем определенное место.

Индивидуализация – это самоопределенность и обособленность личности, ее выделенность из сообщества, оформленность ее отдельности, уникальности и неповторимости. «Ставшая» индивидуальность – это самобытная личность, активно и творчески проявляющая себя в жизни.

Самосознание личности

В психологии **самосознание** понимается как *психический феномен осознание человеком себя в качестве субъекта деятельности, в результате которого представления человека о самом себе складываются в мысленный «образ Я».* В.В. Столин определяет самосознание как совокупность психических процессов, посредством которых субъект деятельности осознает себя как такового. Можно выделить два уровня самосознания:

- Первый уровень – выделение себя из среды.

Сознавание себя, сознавание субъектности (авторства) своих действий, способность заметить свои переживания.

- Второй уровень – знание своих возможностей.

Осознание себя. Знание о себе, о своих индивидуальных особенностях, познавательных возможностях.

Самосознание включает *когнитивную* (самопознание, схема тела, образ Я) и *аффективно-волевую* (самопонимание, принятие себя) составляющие.

Два уровня самосознания возникают не одновременно.

Ребёнок далеко не сразу осознает себя как Я; в течение первых лет он сам сплошь и рядом называет себя по имени — как называют его окружающие; он сначала существует для самого себя скорее как объект для других людей, чем как самостоятельный по отношению к ним субъект. Понимание себя возможно только через понимание другого.

Результатом самосознания является ***Я – концепция.***

Я – концепция, как уже упоминалось выше, - это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая динамическая система представлений индивида о самом себе. В нее входит осознание человеком своих качеств (физических, эмоциональных и интеллектуальных), самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми. Вслед за Р.Бернсом мы выделяем три основные составляющие Я-концепции: когнитивную, оценочную, поведенческую.

Когнитивная составляющая Я-концепции содержит в себе совокупность представлений индивида о самом себе, образ «Я», включающий атрибутивные, ролевые, статусные, психологические характеристики индивида, внешности, способностей, жизненных целей и т.д. Отношения между элементами подобного самоописания, их иерархия могут меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта индивида или просто под влиянием момента.

Оценочная составляющая Я-концепции включает в себя совокупность оценочных характеристик и связанных с ними переживаний. Самооценка рассматривается как аффективная оценка образа Я. Она может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. По мнению Р. Бернса, есть три момента, существенных для понимания самооценки.

Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я»: чем меньше разрыв между реальным представлением человека о себе и его идеальным «Я», тем выше самооценка личности.

Во-вторых, важный фактор для формирования самооценки связан с тем, как, по мнению человека, его оценивают другие.

Наконец, в-третьих, на формирование самооценки существенное влияние оказывают реальные достижения личности в самых разнообразных видах деятельности: чем значительнее успехи личности в том или ином виде деятельности, тем выше ее самооценка.

Поведенческая составляющая Я-концепции. Действия, которые предпринимает человек, исходя из системы представлений о себе, социальные установки в отношении себя и окружающих, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Можно заметить, что по содержанию понятие «Я - концепция» близко к понятию «самосознание», однако «Я - концепцию» традиционно рассматривают как результат самосознания.

Психологическая защита

В ситуации угрозы позитивному представлению личности о себе срабатывают механизмы психологической защиты. Их функция состоит в избегании или овладении мощным угрожающим чувством (преимущественно тревогой), а также в поддержании и сохранении целостного, непротиворечивого позитивного чувства Я. Термин «психологическая защита» был впервые введён основателем психоанализа З.Фрейдом в 1894 году в работе «Защитные нейропсихозы». В последующих работах З. Фрейд использовал это понятие для описания борьбы Я против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов. Позднее психологическая защита изучалась представителями Эго-психологии - А. Фрейд, К. Хорни, Г.С. Салливаном, Э. Фромом, которые полагали, что защитные механизмы не всегда и необязательно приводят к развитию невроза. Они скорее представляют собой «глобальные, закономерные, здоровые, адаптивные способы переживания мира. Эти способы возникают как здоровая творческая адаптация и продолжают действовать на протяжении всей жизни».

Все механизмы психологической защиты характеризуются следующим образом:

- действуют на неосознаваемом уровне (включаются автоматически);

- обеспечивают снижение или избавление от тревоги путем определенного искажения, отрицания или фальсификации реальности.

Основные виды психологических защит.

Вытеснение. Вытеснение З. Фрейд рассматривал как первичную защиту, так как она лежит в основе формирования более сложных защит, и в связи с тем, что при вытеснении происходит исключение из сознания мыслей и чувств, причиняющих страдание, оно представляет собой наиболее прямой путь избегания тревоги. Освобождение от тревоги при вытеснении не происходит бесследно. Вытесненный материал стремится прорваться в сознание, что периодически происходит в сновидениях, оговорках, описках и т.п. З. Фрейд называл это «психопатологией обыденной жизни».

Проекция. С помощью этого защитного механизма человек приписывает другим людям или окружению собственные неприемлемые мысли, чувства и поведение. Это позволяет перекладывать вину за свои недостатки на других. Недоброжелательный человек будет жаловаться на то, что люди злые, им нет никакого дела друг до друга. Однако следует отметить, что проекция может быть и позитивной. Примером позитивной проекции может служить первая любовь, во время которой партнер воспринимается как «совершенство». Мы не видим недостатки любимого человека, нам кажется, что их нет. Негативным следствием позитивной проекции является разочарование.

Отрицание. За отрицанием стоит бессознательный отказ принять реальность определенных событий, ощущений, переживаний, которые могут причинить боль и страдания. Отрицание «включается», когда человек узнает о каком-то трагическом для него событии. Практическим психологам хорошо известны случаи тотального отрицания в ситуациях, когда у человека недостаточно личностных ресурсов для принятия реальности. Такого рода поведение характерно для родителей, неожиданно потерявших своего

ребенка, людей, «вдруг» узнавших о страшном диагнозе. Отрицая реальность происшедшего, человек живет так, словно ничего не случилось.

Рационализация. Псевдоразумное объяснение происходящего, благодаря чему иррациональное поведение представляется таким образом, чтобы выглядеть вполне оправданным в глазах окружающих. Молодой человек, не поступивший в вуз, может объяснить свою неудачу тем, что вуз оказался гораздо слабее и хуже, чем казался вначале. Человек может объяснить псевдоразумно любой свой промах или несостоятельность (не очень-то и хотелось, такого-то мне и не надо). Это позволяет поддерживать позитивный образ Я в угрожающих обстоятельствах.

Сублимация. По мнению З. Фрейда, сублимация представляет собой «хорошую» защиту, здоровое средство разрешения психологических трудностей. С помощью сублимации человек может в целях адаптации изменить свои импульсы таким образом, чтобы их можно было выражать посредством социально приемлемых мыслей или действий. Сублимация сексуальных импульсов возможна в занятиях спортом, в творчестве. Сублимация агрессии часто осуществляется посредством выбора профессии, в рамках которой агрессивность трансформируется в способность оперировать, лечить зубы и т.п. З. Фрейд говорил о том, что сублимация является особо заметной чертой эволюции культуры. Как пишут об этом Л.Хьелл и Д.Зиглер – «благодаря ей одной стал возможен необычайный подъем в науке, искусстве и идеологии, которые играют такую важную роль в нашей цивилизованной жизни» (Л.Хьелл, Д.Зиглер,1997, с.132).

Вопросы и задания для самопроверки

1. Соотнесите понятия: индивид, индивидуальность, личность с точки зрения объема и содержания.
2. Назовите основные свойства субъекта. Прокомментируйте выражение «внешнее действует через внутреннее».
3. Какова роль индивидных свойств в формировании личности?
4. Соотнесите понятия сознание и самосознание.
5. Назовите основные функции Я – концепции.
6. В чем назначение социализации и индивидуализации личности?
7. Какие функции выполняют психологические защиты? Что значит «хорошая» защита?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] : учеб.для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология», «Клиническая психология» и напр. подготовки «Психология» / А. Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. – 447 с.

2. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.

3. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

5. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980.

Т.1 : Онтогенез и жизненный путь человека. – 1980. – 230 с.

2. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура [Текст] / Б. С. Братусь. – М. : Менеджер, Роспедагенство, 1994. – 145 с.

3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2007. – 488 с.

4. Общая психология [Текст] : тексты в трех томах / под ред В. В. Петухова, Ю. Б. Дормашева, С. А. Капустина. – М. : УМК Психология; МПСИ, 2001. - Т.1 : Введение. – 2001. – 608 с.

5. Психология личности [Текст] : учеб. пособие / под ред. П. Н Ермакова, В. А Лабунской. – М. : Эксмо, 2007. – 656 с.

6. Психология личности [Текст] : хрестоматия по психологии / под ред Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея, В. В. Архангельской. – М. : АСТ, 2009. – 624 с.

6. Райгородский, Д. Я. Самосознание и защитные механизмы личности [Текст] : хрестоматия / Д. Я Райгородский. – Самара, Бахрах-М, 2000. – 656 с.

7. Психология личности [Текст] : хрестоматия: в 2-х т. / сост. и ред. Д. Я. Райгородский. – Изд. 2-е, доп. – Самара : Бахрах-М, 1999. - Т. 1 : Психология личности : хрестоматия. – 1999. – 448 с.

8. Психология личности [Текст] : хрестоматия: в 2-х т. / сост. и ред. Д. Я. Райгородский. – Изд. 2-е, доп. – Самара : Бахрах-М, 1999. - Т. 2 : Психология личности : хрестоматия. – 1999. – 544 с.

9. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

10. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] : пер. с англ. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

Глава 22. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Деятельность как форма активности личности

Деятельность рассматривается в качестве ведущей категории отечественной психологии, а деятельностный подход к изучению психики является её важнейшим и общепризнанным достижением.

Большинство психологов рассматривают деятельность как вид или специфическую форму активности личности, поэтому прежде чем приступить к рассмотрению категории деятельности, более внимательно проанализируем основные подходы к пониманию активности личности.

Непосредственно обращаясь к понятию "активность", а не к понятию "деятельность", мы не пытаемся противопоставить эти понятия. Единственная наша задача - подчеркнуть все многообразие форм активности личности и несводимость последней ни к одной из них.

Общие подходы к пониманию активности личности

Из анализа литературы следует, что понятие "активность" является междисциплинарным и используется в различных науках, в том числе в философии , физиологии, в психологии и в ряде других научных дисциплин.

В исследованиях С.Л. Рубинштейна, А.Н.,, Леонтьева, Б.Г. Ананьева проблема активности анализируется с позиций деятельностного и личностного подходов к изучению психического. А.Н. Леонтьев считал, что активность личности проявляется в избирательности, селективности отражения, через формирование личностных и функциональных критериев оценки информации, через механизмы уподобления и т.д. С.Л. Рубинштейн исследовал активность личности как проявление "субъективности" на основе известного принципа преломления внешнего через внутреннее.

В психологическом словаре, выпущенном в свет в 1990 году, активность рассматривается как "всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или подержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром" (Психологический

словарь, 1990, с. 14). При этом подчеркивается, что в психологии понятие активность соотносится с понятием "деятельность".

Как следует из определения, активность - это ведущее свойство живых существ, на это указывают и другие исследователи. Активность, по выражению Д. Узнадзе, составляет по существу все содержание жизни. Аналогичной точки зрения придерживается и Н.А. Бернштейн: "...активность выступает как наиболее общая всеохватывающая характеристика живых организмов и систем..." (Н.А. Бернштейн, 1966, с. 329) .

Остановимся на особенностях активности, присущих человеку. М.И. Лисина считает, что понятие "активность" и в психологии, и в смежных научных дисциплинах используется для обозначения трех неодинаковых явлений: 1) определенной конкретной деятельности индивида; 2) состояния, противоположного пассивности, но это необязательно актуальная деятельность, а, может быть, всего лишь готовность к деятельности; 3) для обозначения инициативности или явления, противоположного реактивности.

Таким образом, активность рассматривается как деятельность, как готовность к деятельности и как инициативность. В этих трех вариантах при существенных различиях есть и общая часть - указание на наличие энергии и ее мобилизованность.

М.И. Лисина выделяет следующие формы активности человека: психическая активность, умственная активность, интеллектуальная активность, познавательная активность.

Анализируя содержание понятия "активность", А.М. Матюшкин отмечает, что по основным функциям все виды активности можно условно разделить на два крайних типа: адаптивный и продуктивный. Адаптивные виды активности обеспечивают приспособление, продуктивные составляют основу возникновения и становления различных психических новообразований, непосредственно не необходимых для адаптации. А.М. Матюшкин выделяет также наиболее общие структурные элементы двух указанных типов активности:

1) тип потребностей (мотивов), вызывающих тот или иной вид активности;

2) структуры психической регуляции активности;

3) закономерности развития (и воспроизведения) активности.

Обобщая исследования, посвященные проблеме активности, А.И. Крупнов приходит к выводу, что данное понятие (категория) включает в себя следующие признаки:

во-первых, количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия;

во-вторых, количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей субъекта к взаимодействию;

в-третьих, представление об источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит главным образом из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне.

На основании сделанных обобщений А.И. Крупнов определяет активность человека как особое состояние, предрасположенное к тому или иному взаимодействию, или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, деятельности и их результате, устойчивости и объеме взаимодействия, исходящей из внутренней его инициативы.

В исследовании А.И. Крупнова обсуждается также вопрос о единицах анализа активности человека и о её структуре. В качестве единицы анализа активности он рассматривает любой акт поведения или взаимодействия. К структурным компонентам активности автор относит мотивационно-смысловой, операционно-динамический и продуктивно-результативный.

Большое внимание анализу проблемы активности отводится в исследованиях Н.А. Бернштейна, который разрабатывал концепции физиологии активности. По мнению автора данной концепции, активность человека, организма - это процесс, который проявляется в моделировании потребного будущего и целенаправленного его достижения в ходе

воздействия на себя и окружающие условия (среду). Конкретизируя это положение, Н.А. Бернштейн пишет, что активность представляет собой поиск необходимой информации, процесс непрерывного управления и коррегирования своих действий, которые обеспечивают непрерывное взаимодействие организма и среды. Активность проявляется в ходе разрешения жизненных проблем, задач, конкретных ситуаций, в самостоятельности, относительной независимости субъекта от среды и т.п.

Проведённый анализ позволяет нам предложить определение деятельности, приведенное в Большом психологическом словаре, где **деятельность** понимается как *активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.* Из определения следует, что деятельность - это одна из специфических форм активности человека, но далеко не единственная.

Для полноты изложения приведём определения деятельности, которые давались классиками отечественной психологии.

С.Л. Рубинштейн определял деятельность как процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру, - к другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь.

А.Н. Леонтьев называл деятельностью не всякий процесс, а только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности.

В настоящей работе мы не ставим перед собой специальной задачи проанализировать и сопоставить между собой различные формы активности личности. Однако проведённый выше анализ активности как родового понятия по отношению к понятию деятельности позволяет наметить основные направления изучения последней, а именно:

- определить понятие субъекта деятельности и раскрыть его психологическую структуру;

- выявить основные виды или типы деятельности;

- раскрыть психологическую структуру деятельности;

- определить основные формы взаимодействия видов деятельности, включая и иерархические отношения;

Понятие субъекта деятельности и его операционализация.

Необходимость определения и выделения субъекта деятельности как психологической категории продиктована следующими моментами. Во-первых, источником деятельности является конкретный человек, обладающий определёнными качествами и свойствами. Во-вторых, существует строгая взаимозависимость между содержанием деятельности и структурой субъекта.

Методологический анализ категории субъекта в отечественной психологии осуществлялся в трудах К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна и ряда других авторов. В работах указанных авторов доказана необходимость и возможность использования понятия «субъект» в психологии; предпринята попытка отдифференцировать понятие «субъект» от таких понятий, как «личность» «индивидуальность», «человек»; определены функции и свойства субъекта; выделены некоторые его виды.

Существенную роль в разработке категории субъекта, а также и в становлении субъектного подхода в отечественной психологии в целом, сыграли исследования С.Л. Рубинштейна и его учеников.

С.Л. Рубинштейн определил концептуальные направления психологического исследования субъекта, ведущие признаки которого он связывал с творческой самодеятельностью, со способностью преобразовать действительность и самого себя. Предельно общая характеристика субъекта, которая дана в трудах С.Л. Рубинштейна, способствовала тому, что его ученики акцентируют внимание на различных сторонах данного феномена.

Так, А.В. Брушлинский рассматривает субъекта как предельно широкую характеристику человека, отражающую единство всех его базовых

качеств: природных, социальных, индивидуальных. При таком подходе содержание понятия «субъект» шире содержания понятия «личность», но субъект всегда является личностью. Также в работах автора выделяется понятие группового субъекта. А.В. Брушлинский активно разрабатывает категорию группового субъекта. Он отмечает, что субъект – это человек или группа людей, находящихся на высшем уровне активности, автономности, системности. Субъект, по мнению А.В. Брушлинского, объединяет в себе все проявления человека в единую систему, при этом субъект – это высший уровень интеграции психики, который позволяет рассматривать природу последней как активную, деятельностную, обладающую пластичностью и регуляторными способностями. Таким образом, согласно А.В. Брушлинскому, важнейшими свойствами субъекта являются его целостность, единство, интегральность.

Несколько иначе в данной проблеме подходит К.А. Абульханова-Славская. При определении личности как субъекта она исходит из пяти основных положений. Во-первых, субъект обладает особым способом организации. Согласно мнению автора, превращение личности в субъекта происходит как в процессе овладения деятельностью, так и в ходе организации своей деятельности и активности. Во-вторых, сущность личности как субъекта связана с разрешением противоречий. К.А. Абульханова-Славская отмечает, что трудности, которые возникают у личности в процессе деятельности, составляют для нее перспективу их разрешения своими силами. Третий критерий личности как субъекта состоит в способности личности, избегая внутренних противоречий, целенаправленно и оптимально использовать свои возможности (психические, личностные, профессиональные и т.п.) и имеющийся опыт как способы решения жизненных задач и проблем. Четвертый критерий определения личности как субъекта связан с совершенствованием личности как индивидуальности. Таким образом, в данном критерии заложена идея о стремлении личности как субъекта к совершенствованию, самоактуализации, самореализации,

оптимальному уровню функционирования. Пятый критерий определения личности как субъекта, считает К.А. Абульханова-Славская, предполагает совершенствование личности, связанное с достижением «подлинности своей жизни». Подлинность жизни выражается в жизненной стратегии, которая соответствует смыслу жизни, индивидуальности и типу личности.

Опираясь на результаты методологического анализа, осуществленного в рамках школы С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Завалишина выделяет следующие наиболее существенные характеристики человека как субъекта.

1. Человек как субъект – это высший уровень бытия вообще, активно взаимодействующий с природным и социальным миром и практически преобразующий его.

2. Существенной характеристикой субъекта является его «качественная определенность», в связи с чем методологически продуктивно во многих случаях выделение субъектов разных форм и уровней активности человека в мире (субъекты познания, труда, жизни и т.д.).

3. Важнейшая функция субъекта – интеграция. Во-первых, субъект интегрирует свое внутреннее, обеспечивая тем самым целостность, взаимосвязь разных психических свойств, состояний и т.д. Во-вторых, он осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т.д.), т.е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач.

Анализ работ Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и ряда других авторов убеждает нас в том, что имеет смысл говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта деятельности: процессуально-деятельностном и структурно-функциональном. На первом уровне раскрывается психологическая структура активности (деятельности) субъекта с использованием понятий, характеризующих её компонентный состав (мотив, цель, программа деятельности и т.д.). На втором уровне

описываются система качеств человека, через которые реализуется деятельность и которые влияют на её результативность.

Большое внимание анализу качеств и свойств субъекта деятельности уделял Б.Г.Ананьев. Высшей интеграцией субъективных свойств человека он считал творчество, а наиболее обобщенными эффектами и, вместе с тем, потенциалами – способности и талант. В качестве наиболее существенных свойств субъекта деятельности он также рассматривал одарённость, сознание, знания и умения.

Ведущую роль в структуре субъекта играет реализуемая им деятельность. Именно она, деятельность, по выражению С.Л. Рубинштейна, определяет качественную определённость субъекта. В соответствии с содержанием деятельности получает название и сам субъект. Поэтому выделяют субъектов учебной, трудовой, познавательной, предметной, духовной и других видов деятельности. Б.Г.Ананьев отмечает, что субъект всегда характеризуется совокупностью реализуемых видов деятельности и мерой их продуктивности.

Определение и психологическая операционализация категории субъекта деятельности является реализацией и отражением базового принципа отечественной психологии, принципа единства сознания и деятельности.

Виды деятельности

Первая классификация видов деятельности в отечественной психологии была предложена С.Л. Рубинштейном. Он выделил три вида деятельности: **игру, учение, труд**. Иногда данная классификация называется *генетической,* так как она широко используется в возрастной психологии в рамках изучения филогенетического и онтогенетического развития психики.

Основным, исторически первичным видом человеческой деятельности, отмечает С.Л.Рубинштейн, является труд. Своеобразные, отличные от труда, но связанные с ним и производные от него виды деятельности - игра и учение.

Труд рассматривался С.Л. Рубинштейном как социальная категория, которая является объектом исследования общественных наук. Предметом психологии в данном случае являются психологические компоненты труда, такие как воля и произвольное внимание, сознательная цель и мотивация, функции контроля и планирования, функционирование познавательных процессов.

Основная функция трудовой деятельности, по мнению С.Л. Рубинштейна, заключается в создании общественно-полезного продукта или, по выражению К. Маркса, потребительных стоимостей. Вместе с тем, труд рассматривается им как основной путь формирования личности. В процессе труда, как пишет С.Л. Рубинштейн, не только порождается тот или иной продукт трудовой деятельности субъекта, но и сам он формируется в труде.

При характеристике трудовой деятельности С.Л. Рубинштейн широко опирается на труды К.Маркса, в который анализируются её экономические, физиологические и психологические составляющие. В работах С.Л. Рубинштейна даётся глубокий психологический анализ труда рабочего, изобретателя, художника.

Игра рассматривается С.Л. Рубинштейном как первичная форма включения человека в социум, как средство его развития и подготовки к учению, а в дальнейшем – и к труду. Игра – дитя труда, отмечает С.Л. Рубинштейн.

Связь игры с трудом прослеживается им на примере выделения ролевых сторон игровой деятельности (играть во врача, в пожарного и т.д.), в символическом использовании предметов в качестве орудий труда (палка – это лопата, ящик – рабочий стол и т.д.), в использовании в игре сюжетов, взятых из различных видов трудовой деятельности и т.д. В работах С.Л. Рубинштейна даётся глубокий психологический анализ игры на уровне её мотивации, наличия абстрактных замещающих действий, конкретных целей и способов её реализации. Многие положения его психологической теории

игры легли в основу последующих исследований игровой деятельности отечественных психологов (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин)

Большой научный интерес представляет психологический анализ содержания учебной деятельности, предпринятый С.Л. Рубинштейном. По мнению С.Л. Рубинштейна, *учение* как особый вид деятельности и вместе с тем как особый период в жизни человека появляется в результате усложнения форм труда и является средством подготовки подрастающего поколения к производственной трудовой деятельности.

Учение, как отмечает С.Л. Рубинштейн, следует за игрой и предваряет труд, при этом существенно отличается от игры и сближается с трудом по общей установке: в учении, как и в труде, нужно выполнять задания – готовить уроки, соблюдать дисциплину; учебная деятельность строится на обязанностях.

С.Л. Рубинштейн различает два вида учения. Во-первых, учение как специально организованную деятельность, направленную на овладение новыми знаниями и умениями. И, во-вторых, как побочный или дополнительный результат других видов деятельности, в которых решаются иные, например, производственные задачи. В последнем случае учение не самостоятельная деятельность, а компонент, элемент другой деятельности, в которую оно включено.

В целом и игра, и учение рассматриваются С.Л. Рубинштейном как формы деятельности, ориентированные на преобразование и изменение самого субъекта. Последнее означает, что в них и объект, и субъект деятельности фактически, совпадают.

Позднее, анализируя классификацию С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьев предложил свою, по его мнению, более психологичную классификацию деятельностей, в которую вошли **труд, познание и общение.**

Так же как и С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев рассматривает труд в качестве ведущей формы деятельности человека, которая оказывает и прямое, и косвенное влияние на его психическое и личностное развитие в

ходе онтогенеза. Несмотря на использование других понятий, классификация Б.Г. Ананьева тоже может быть названа генетической, т.к. основной акцент он делает на роли труда, познания и общения в процессе онтогенетического развития человека.

Подчёркивая значимость трудовой деятельности для человека, Б.Г. Ананьев отмечает, что окончание трудовой деятельности неизбежно становится и финалом всей его жизни. По его мнению, психологическая драма старости заключается не только в потере близких, в снижении функциональных возможностей человека, но и в том, что он выключается из общественного процесса производительного труда, перестаёт трудиться и оценивать себя как полезного члена общества.

В своих работах Б.Г. Ананьев, естественно, не отвергает роль игровой и учебной деятельности в развитии личности, но отмечает, что с методологической точки зрения они могут быть рассмотрены как специфические виды познания и общения.

Б.Г. Ананьев рассматривает *познание* как исторический процесс накопления духовных ценностей, отражающих объективные законы природы и общества, межчеловеческих отношений и жизни самого человека. Каждый индивид, отмечает Б.Г. Ананьев, индивидуально неповторимым способом включается в процесс познания, и это является ведущим средством его приобщения к духовным ценностям общества и источником его индивидуального развития. С другой стороны, объективация познавательных ресурсов человека, его творческих замыслов, накопленных знаний составляют необходимый момент обратного влияния индивида на общество, необходимым условием развития последнего.

Важная роль в психологической теории деятельности Б.Г. Ананьева отводится структуре и динамике *общения*. Он обращает внимание, что в процессе общения люди одновременно являются и объектами и субъектами. В процессе общения происходит не только обмен информацией посредством речи и иных невербальных средств, но и осуществляется активное

взаимовлияние партнеров друг на друга через конфликты, моральные противоречия, непосредственные позитивные воздействия, взаимооценки и т.д.

Благодаря общению, пишет Б.Г. Ананьев, поступки одного индивида становится обстоятельствами жизни других людей, а их поступки и экспрессивные действия, в свою очередь, влияют на поведение первого. Именно поэтому общение следует рассматривать как один из важнейших каналов социальной детерминации индивидуального развития личности.

Подчёркивая связь общения и трудовой деятельности, Б.Г. Ананьев отмечает, что в процессе общения происходит взаимосогласование ритма, темпа и способов работы на основе растущего взаимопонимания и взаимооценки. Отмечая связь общения и познания, Б.Г. Ананьев пишет, что взаимопонимание в процессе общения предполагает более или менее адекватное чувственное отражение человека в человеке, накопление информации, необходимой для эффективного взаимодействия. Поскольку именно процессы общения, жизненный опыт совместной деятельности составляют источник знаний человека о человеке, о других людях, то такое психологическое познание является основой для самопознания и саморегуляции.

Третья классификация видов деятельности, на которой имеет смысл остановиться, предложена М.С. Коганом. Опираясь, прежде всего, на психологическое содержание субъектно-объектных отношений, автор выделяет 4 вида деятельностей: **преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную.**

М.С. Коган считает, что *преобразовательная* деятельность не может быть сведена к трудовой деятельности, она содержательно значительно шире и проявляется в различных формах. Он выделяет следующие формы преобразовательной деятельности в зависимости от характера объекта:

- преобразование природы;

-преобразование общества, которое выступает в революционно-разрушительной и созидательной, социально-организационной форме;

- преобразование человека, взятого в его физическом или духовном бытии (деятельность врача, педагога);

- самопреобразование человека как форма деятельности, направленная индивидом на самого себя, в целях физического и духовного саморазрушения или самосовершенствования.

Познавательная деятельность, по мнению М.С. Когана, противоположна по своим целям и способам реализации преобразовательной. Она не затрагивает реального бытия объекта, а направлена на его отражение, представление, изучение, выявление признаков и особенностей. Так же как и в преобразовательной в познавательной деятельности, в качестве объекта может выступать природа, общество, человек и сама познающая личность.

Специфика *ценностно-ориентационной* деятельности, пишет М.С. Коган, заключается в том, что она устанавливает отношения не между объектами, а между объектом и субъектом, т.е. даёт не чисто объективную, объективно-субъективную информацию, информацию о ценностях, а не о сущностях. Оценка ситуации, самооценка себя, оценка перспектив и т.д. играют важную роль в жизни человека и не всегда совпадают с объективной истиной, которая вскрывается в ходе познания.

В реальности имеет место определённое взаимодействие познавательной и оценочной деятельности человека. Последняя может предшествовать познанию как установка или осуществляется в ходе его реализации или по завершению данного процесса. Но во всех случаях оценочная деятельность имеет свой специфический объект и оказывает влияние на процесс и результаты познания.

Специфика *коммуникативной* деятельности или общения, отмечает М.С. Коган, заключается в том, что в качестве её объекта выступает другой субъект или группа субъектов. Но это лишь формальная характеристика

данного вида деятельности, продолжает М.С. Коган, а в целом, считает автор, сущностная теория общения глубоко не разработана ни в философии, ни в социологии, ни в психологии.

По мнению М.С. Когана, общение есть не просто действие, а именно взаимодействие, которое осуществляется между двумя и более субъектами, каждый из которых реализует определённую активность и предполагает её в своих партнерах. Он считает, что общение есть практическая активность субъекта, направленная на других субъектов и не превращающая их в объекты, а, скорее наоборот, ориентирующаяся на них как на субъектов.

Рассмотренные выше классификации свидетельствуют, что принципиальных различий между ними нет и основные виды деятельности и по названию, и по содержанию совпадают между собой. Не противоречат данным классификациям и другие виды деятельности, выделяемые в литературе. Назовём некоторые из них для полноты изложения: ориентировочная деятельность, предметная деятельность, практическая деятельность, умственная деятельность и т.д.

В заключение данного параграфа остановимся ещё на одном виде деятельности, который в психологии называется совместной или групповой деятельностью. В отличие от индивидуальной деятельности, как отмечает Б.Ф. Ломов, в совместной деятельности в качестве её субъекта выступает не отдельный человек, а группа людей, точнее говоря, малая группа. И в этом заключается её первая специфическая особенность.

По своему содержанию и структуре *совместная деятельность* полностью соответствует индивидуальной. Вместе с тем, в плане организации, она обнаруживает специфические отличия: индивидуальная деятельность от начала до конца выполняется одним человеком, а функции по реализации совместной деятельности распределены между отдельными членами группы. Поэтому эффективная реализация совместной деятельности предполагает решение дополнительной специальной задачи: согласование

мотивов, целей и действий её участников, выработку общих целей и планов и т.д.

Фактором, объединяющим людей в совместной деятельности, является общая цель. Формирование общей цели и её сохранение в течение всего периода выполнения деятельности является главным условием реализации совместной деятельности. Если такая цель не сформирована и не доведена до участников совместной деятельности, то она просто не состоится.

Сформированная общая цель позволяет определить конкретные задачи, а, следовательно, специальные действия для каждого из участников совместной деятельности. При этом действия каждого из участников рассматриваются, как составная часть совместной деятельности в целом и только в её контексте могут быть поняты.

Важная роль в ходе выполнения совместной деятельности отводится процессу её планирования. Процесс выработки общего плана может протекать по-разному, в зависимости от функциональной организации группы, которая фиксирует меру участия в данном процессе каждого участника группы. В ходе реализации совместной деятельности общий план выполняет координационную роль. Он определяет распределение операций между её участниками и функциональные связи между ними.

Итак, мы рассмотрели отдельные виды деятельности, выделяемые в отечественной психологии, теперь обратимся к анализу её психологической структуры.

Психологическая структура деятельности

Как мы уже отмечали выше, деятельность является междисциплинарной категорией, т.е. является объектом исследования различных наук. Поэтому есть необходимость определить психологическую структуру деятельность как предмет исследования психологии. Под *психологической структурой деятельности* будем понимать целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые

побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. Рассмотрим, прежде всего, какие компоненты различные авторы включают в состав психологической структуры деятельности. В качестве классических компонентов структуры деятельности в большом психологическом словаре выделяется триада: цель, средство, результат.

Однако различные авторы существенно выходят за пределы данной триады. А.Н. Леонтьев, в качестве компонентов структуры деятельности выделяет операции, действия, отдельные деятельности, в соответствие которым поставлены условия, цель и мотив.

В схеме С.Л. Рубинштейна присутствуют действие, операции, движения, задача, мотив, цель, средство, социальная ситуация, результат, оценка.

В теоретической модели В.В. Давыдова в качестве компонентов структуры рассматривается потребность, мотив, задача, способ действия. При этом разные компоненты несут разную функциональную нагрузку на уровнях отдельной деятельности, действия и операции.

К.К. Платонов выделяет следующие компоненты структуры деятельности: цель, мотив, способ, результат.

Существенный вклад в конкретизацию компонентного состава психологической структуры деятельности внесли исследования по инженерной психологии и психологии труда. Так, О.А. Конопкин, изучавший саморегуляцию деятельности, выделяет следующие компоненты её структуры: цель, модель условий, программа, критерий успеха, информация о результатах, решение о коррекции. Опираясь на анализ существующих подходов, Б.Ф.Ломов выделил такие компоненты структуры деятельности, как мотив, цель, планирование, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий.

Компоненты структуры деятельности, предложенные Г.В. Суходольским, следующие: потребность, направленность, мотив, цель, результат, оценка.

Опираясь на психологическую теорию деятельности В.Д. Шадрикова и учитывая подходы к пониманию структуры деятельности, предложенные другими авторами, рассмотрим более подробно психологическое содержание её отдельных компонентов.

Мотивы и стимулы как источника активности личности. Традиционно в психологии различают "внешние" и "внутренние" источники активности человека, к внешним относятся стимулы, а к внутренним - мотивы. Как отмечает Х. Хекхаузен, для того, чтобы определить мотивы деятельности человека, необходимо ответить на вопрос, зачем он действует именно так, а не иначе.

Мотив, - отмечается в словаре Вебстера, - это нечто внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающее его к действию. В.Д. Шадриков определяет мотив как внутреннее побуждение человека к деятельности. Сходное определение данного понятия мы находим в работе Б.Ф. Ломова, который указывает, что когда речь идет о мотивах деятельности и поведения человека, то имеются в виду некоторые субъективно - переживаемые побуждения к деятельности. Для субъекта его мотив выступает как непосредственная побудительная сила или, иными словами, как непосредственная причина его поведения.

Источником стимулирования деятельности человека выступает общество в целом, макро- и микросреда, в которой он существует, живет; закономерные и случайные события, с которыми он сталкивается в процессе жизнедеятельности. Смысл социального стимулирования заключается в том, чтобы привести деятельность человека в соответствие с требованиями общества, сделать социально-значимые ценности и ориентиры личностно-значимыми.

Жизнь нормального человека протекает в ситуации непрерывного воздействия на него со стороны природной и социальной среды обитания. Однако далеко не каждый из них является для человека стимулом: стимулами могут быть лишь внешние воздействия, которые имеют для человека прагматическую (функциональную) или личностную значимость. Любое общество, любой социум учитывает этот важный механизм образования стимулов и разрабатывает специальные приемы, способы и средства (например, "кнут" и "пряник") воздействия на человека, чтобы добиться социально-значимых (требуемых, необходимых) эффектов.

В качестве мотивов деятельности могут выступать потребности, интересы, установки личности, мировоззрение и т.д. Система психических процессов, состояний и свойств личности, которые выступают в качестве мотивов активности, можно назвать мотивационной сферой личности. Системообразующим фактором мотивационной сферы является направленность.

*Цель деятельности***.** В словаре Вебстера этот структурный компонент деятельности человека определяется как указание направления, по которому надо следовать; то, что нужно осуществить, чего нужно достичь; результат, на получении которого сосредоточены усилия и честолюбие. В. Д. Шадриков определяет цель деятельности как то, что должен получить человек в итоге деятельности (определенный продукт, его перемещение в указанный пункт и в определенное время, приведение в рабочее состояние орудий труда - ремонт, наладка и т.д.).

Б.Ф. Ломов определяет цель как опережающее отражение будущего результата деятельности.

В деятельности, как и в других видах активности человека, цель выполняет две основные функции: во-первых, она задает содержание и форму того, что надо получить, во-вторых, обеспечивает жесткую регуляцию активности в плане "удержания" ее в тех пределах, которые необходимы для

достижения результата. Именно это имеют в виду, когда говорят, что цель, как закон, определяет характер и способы действия человека.

Результат любой деятельности человека характеризуется с качественной (качественная определенность) и количественной (степень выраженности качества) стороны. Поэтому и цель деятельности может фиксировать в своем содержании обе отмеченные характеристики. В противном случае нормальная регуляция процесса деятельности может быть нарушена.

В рамках концепции системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова цель, рассмотренная со стороны качественной определенности ожидаемых результатов, называется *"цель-результат",* а со стороны их количественной выраженности *"цель-уровень достижений".*

По способу регуляции деятельности также можно выделить 2 вида целей: *цель-образ* и *цель-задание*. Специфика цели-образа заключается в том, что она обеспечивает регуляцию деятельности на всем ее протяжении, от начала до конца, с учетом конечных и промежуточных результатов. В этом случае вся тяжесть управления деятельностью ложится на подготовительный этап, на процесс ее программирования. Выделение цели-задания связано с существованием различных форм деятельности человека, которые не поддаются процессуальной регуляции, носят циклический характер.

Реализуя свои регулятивные функции, в процессе деятельности, общения, жизнедеятельности мотив и цель тесно взаимодействуют между собой, несмотря на то (а может быть именно поэтому), что они имеют разные механизмы происхождения и каждый из них несет разную функциональную нагрузку. Описывая различные роли мотива и цели деятельности, Б.Ф. Ломов утверждает, что если мотив лишь *побуждает* к деятельности, то цель *"конструирует"* конкретную деятельность, определяя ее характеристики и ее динамику. Мотив при этом относится к потребности, побуждающей к деятельности, цель - к предмету, на который деятельность направлена и который должен быть в ходе ее выполнения преобразован в продукт.

Отмеченное выше несовпадение и вместе с тем связь между предметом деятельности и предметом потребностей личности создает необходимую основу для взаимодействия мотива и цели в процессе деятельности (жизнедеятельности, общения). В исследованиях А.Н. Леонтьева показано, что в ходе деятельности мотив и цель могут полностью совпадать между собой, могут не совпадать и совпадать лишь частично. В зависимости от уровня их совпадения-несовпадения определяется степень включенности человека в деятельность, ее личностный смысл для него.

Поэтому Б.Ф. Ломов считал, что не мотив и цель в отдельности, а некоторый вектор "мотив-цель" определяет направление, интенсивность, строение и динамику деятельности человека. Кратко коснемся других компонентов структуры активности.

*План, планирование***.** План, также как и цель, является формой опережающего отражения, но в отличие от цели он антиципирует не результаты ожидаемых действий, а средства и способы их достижения.

План - это представление о том, что, как и когда надо делать человеку, чтобы добиться поставленных целей. По широте охвата план может быть текущим или перспективным, регулировать содержание всей деятельности (жизнедеятельности и т.д.) или отдельные ее этапы и т.д. По глубине проникновения в содержание деятельности выделяют: а) планирование исполнительной части; б) планирование познавательных и исполнительных процессов; в) планирование познавательных, исполнительных и контрольных действий.

Первым этапом планирования является определение компонентного состава деятельности, т.е. выделение совокупности действий, необходимых для достижения цели. Что такое действие? Почему возникает необходимость их выделения?

За исключением самых элементарных случаев, деятельность человека практически всегда имеет дискретный характер и реализуется поэтапно. И связано это с качественной и количественной неоднородностью объективных

и субъективных условий, в которых она реализуется. Поэтому на пути достижения цели возникают различные ситуации, разрешение которых возможно только на основе перестройки деятельности.

Решая каждый раз такую конкретную задачу, человек постепенно приближается к конечной цели. Задача - это цель, поставленная в конкретные условия. Минимальный шаг деятельности, связанный с решением конкретной задачи, приближающей к цели, будем называть действием.

Анализ компонентного состава деятельности позволяет ответить на вопрос, что хочет делать человек. Для того чтобы ответить на вопрос как, каким образом он собирается действовать, необходимо определить способ деятельности, реализации активности. Способ деятельности - это конкретный путь достижения цели. Он может быть как нормативным, так и индивидуальным. При ответе на третий вопрос программы "когда делать?" планируется временная последовательность реализации активности.

Контроль и самоконтроль. Выше мы отмечали, что цель как закон определяет содержание активности человека. За счет чего это достигается? Это происходит благодаря контролю за активностью, в процессе которого фиксируются любые отклонения от цели, и деятельность приводится в соответствие с поставленной целью.

Главная функция контроля заключается в сопоставлении реального состояния параметра с некоторым эталоном и принятии решения о наличии или отсутствии отклонений. В процессе анализа выделяют следующие компоненты и операции контроля:

а) эталон, с которым сравнивается реальный процесс;

б) информация о состоянии контролируемого процесса или явления;

в) операция сравнения первого и второго;

г) квалификация качественных и количественных рассогласований;

д) принятие решения о наличии или отсутствии рассогласования.

В качестве эталона в ходе контроля может выступать, во-первых, цель деятельности и ее параметры; она сравнивается с результатом деятельности и

его параметрами. При этом результат деятельности может как совпадать с целью, так и не совпадать. В первом случае происходит достижение цели и деятельность прекращается. Во втором случае цель не достигается, и деятельность может быть продолжена.

В качестве эталона выступает не только цель, но и представление о программе деятельности, план. В этом случае контролируются не промежуточные или конечные результаты деятельности, а процесс ее протекания. Таким образом, можно говорить о двух видах самоконтроля: процессуальном и результативном.

Можно говорить о различных уровнях самоконтроля. Мы выделяем операционально–деятельностный и личностный самоконтроль. Выше речь, в основном, шла о первом уровне самоконтроль, ведущая функция которого заключается в регуляции деятельности на основе оценки соответствия её процессуальных и результативных показателей эталонным.

В рамках личностного самоконтроля решаются две основные задачи. Во-первых, оценивается, насколько потребности, интересы, установки и т.д. реализуются и удовлетворяются в рамках данной деятельности. В результате такого оценивания и самоконтроля возникает состояние удовлетворённости деятельностью, которое колеблется в пределах от положительных до отрицательных значений.

При высоких отрицательных значениях удовлетворённости деятельностью (высокая степень неудовлетворённости) активизируются механизмы самоопределения субъекта деятельности, что приводит либо к коррекции отношения к деятельности, либо к её смене.

Вторая функция личностного самоконтроля заключается в оценке соответствия возможностей человека (способностей, знаний и умений) требованиям, которые деятельность предъявляет человеку. Основным источником такой информации является продуктивность, результативность деятельности.

В результате такого оценивания складывается самооценка и уровень притязаний личности, а также появляется удовлетворённость субъекта деятельности самим собой. При отрицательных значениях самооценки и удовлетворённости так же, как и в первом случае, происходит активизации самоопределения личности, что приводит к корректировке самоотношения личности либо к смене деятельности.

Принятие решения. Необходимость принятия решения возникает только при наличии ситуации выбора, которая характеризуется двумя основными признаками:

1) существованием некоторого количества альтернатив;

2) одинаковой значимостью каждой из них для человека.

Исходя из такого представления, принятие решения - это выбор одной альтернативы из нескольких возможных. Следует различать процесс подготовки решения и сам факт решения, выбора. Подготовка решения осуществляется в процессе поиска, анализа, оценки информации, необходимой для совершения выбора. С точки зрения объема используемой информации, решения могут быть детерминированными и вероятностными. Детерминированные решения принимаются в том случае, когда человек располагает всей необходимой информацией о ситуации. Если же объем информации на стадии подготовки решения ограничен, то принимаемые решения называются вероятностными. Большинство решений носит вероятностный характер, а величина дефицита информации колеблется в самых широких пределах.

В зависимости от содержания психического механизма в процессе выбора различают волевые, интеллектуальные и эмоциональные решения. Волевые решения принимается в ситуациях конфликта, когда для выбора человеку необходимо проявить волевые усилие. Интеллектуальные решения требуют глубокого изучения ситуации, и выбор в этом случае является непосредственным результатом интеллектуального анализа. Эмоциональное решение, также как и волевые, осуществляются без учета содержания

ситуации по принципу эмоционального предпочтения (нравится - не нравится), без объяснения причин.

Информационная основа деятельности. Для того чтобы ставить адекватные цели, разрабатывать эффективные планы и принимать правильные решения, человек должен учитывать конкретную ситуацию, конкретные условиях, в которых осуществляется его активность. Для характеристики информации, которая описывает объективные и субъективные условия реализации активности человека, используются различные понятия: ориентировочная основа действия, образно-концептуальная модель, оперативный образ, практические знания и т.д.

Мы для этих целей используем понятие "информационная основа деятельности" (ИОД), одной из принципиальных особенностей которой является возможность ее применения для анализа различных видов активности человека (общения, совместной деятельности, жизнедеятельности). Понятие ИОД предложено В.Д. Шадриковым. Под ИОД он понимает совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором "цель-результат.

Различают информационную основу деятельности, активности в целом и отдельных ее компонентов: целеполагания, планирования, контроля и т.д. На высоких уровнях сформированности деятельности целостная ИОД представляет собой не сумму, а качественную интеграцию информационных основ ее структурных компонентов.

В наиболее общем случае ИОД является синтезом актуальной информации и той, которая содержится в памяти человека. Последняя выступает не только источником дополнительных сведений о ситуации, но и средством получения первой.

В ходе реализации деятельности ИОД может быть представлена в составе структуры деятельности в форме психического образа, в виде

совокупности информационных признаков, структуры понятий и т.д. Важно отметить, что ИОД позволяет фиксировать не только прошлое и настоящее, но и прогнозировать будущие условия активности.

Итак, мы рассмотрели основные компоненты психологической структуры деятельности, но этого, как следует из определения понятия структуры, недостаточно для её характеристики: необходимо проследить взаимосвязи между её компонентами в ходе реализации деятельности.

Отчасти мы уже рассмотрели эти взаимосвязи при анализе отдельных компонентов структуры. Уточним наиболее существенные для нас моменты.

На уровне мотивации происходит как прямое, так и обратное взаимодействие компонентов деятельности. В каждый промежуток времени в качестве доминирующих могут выступать различные мотивы. В ряде случаев процесс выбора разворачивается в «борьбу мотивов», который осуществляется по механизму принятия решения, т.е. оценивается значимость мотивов, анализируется объективные и субъективные условия их реализации, прогнозируется вероятность положительного исхода деятельности и т.д. С другой стороны, содержание мотивов может изменяться в процессе деятельности под влиянием более глубокого проникновения в ее содержание и понимания ее сущности.

На процесс целеобразования влияет и уровень мотивации, и результаты анализа ИОД. В слабо регламентированных видах деятельности выбор цели существенно зависит от оценки содержания объективных условий и возможностей человека (ИОД), а мотивация во многом определяет планку цели-уровня достижений. Обратное влияние на цель осуществляется в процессе контроля за результатами деятельности. Низкий или высокий результат в ряде случаев может приводить к корректировке или полному изменению цели. На этот процесс оказывает существенное влияние и мотивация.

На процесс планирования деятельности оказывают влияние качественные и количественные характеристики мотивации, принятая цель и

содержание ИОД. В зависимости от уровня мотивации и её содержания план деятельности может быть более или менее напряженным, знание своих субъективных возможностей позволяет субъекту отобрать наиболее эффективный индивидуальный способ деятельности, а знание объективных факторов ситуации позволяет максимально приспособить деятельность к требованиям внешних условий. Если существует несколько равнозначных способов выполнения деятельности, то их выбор осуществляется в процессе принятия решения. Прямое влияние на процесс планирования и на план оказывает содержание цели.

Содержание информационной основы зависит от содержания цели и мотивов деятельности. Цель позволяет субъекту определить функциональную значимость информации, а мотивы – личностную. Значимость является основным критерием отбора информации, которая используется субъектом в процессе деятельности. В свою очередь, информационная основа, как было показано выше, обеспечивает отбор адекватных индивидуальных средств деятельности, уточняет содержание ее целей и мотивов.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Как в психологии определяется понятие «активность»?
2. Какие виды активности выделяются различными авторами?
3. Как описывается структура активности личности?
4. Как соотносятся понятия «активность» и «деятельность»?
5. Определите понятие «деятельность»
6. Как понятие «субъекта деятельности» определяется различными авторами?
7. Какова психологическая структура субъекта деятельности?
8. Реализация какого принципа отечественной психологии осуществляется через использование понятия субъекта деятельности?
9. Какие виды деятельности выделяет С.Л.Рубинштейн? Дайте их краткую характеристику.
10. Какие виды деятельности выделяет Б.Г. Ананьев? Дайте их краткую характеристику.
11. Какие виды деятельности выделяет М.С.Коган? Дайте их краткую характеристику.
12. В чем специфика совместной деятельности?
13. Дайте характеристику и определение основных компонентов психологической структуры деятельности:

- мотив и мотивация;
-цель и целеполагание;
-план и планирование;

-контроль и самоконтроль;

-коррекция;

- принятие решения;

-информационная основа деятельности.

14. В чём проявляется взаимодействие, взаимосодействие и взаимосвязь между компонентами психологической структуры деятельности?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] : учеб.для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология», «Клиническая психология» и напр. подготовки «Психология» / А. Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. – 447 с.

2. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд. - М. : Академия, 2010. – 511 с.

3. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705 с.

5. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г.Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 260 с.

3. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 477 с.

4. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 166 с.

5. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

6. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

7. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития) [Текст] / Д. Н. Завалишина. – М. : Изд-во Институт психологии РАН, 2005. – 376 с.

8. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 450 с.

9. Коган, М. С. Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Коган. – М. : Полит. лит., 1974. – 328 с.

10. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.

11. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 412 с.

12. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
13. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.] – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Академия наук СССР, 1957. – 352 с.
15. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2007. – 189 с.

Глава 23. СПОСОБНОСТИ

Общая характеристика способностей человека

Встречаясь в жизни с различными людьми, наблюдая за ними в работе, сопоставляя их достижения, сравнивая темпы их духовного роста, мы постоянно убеждаемся в том, что люди заметно отличаются друг от друга по своим способностям.

Очень часто, когда мы пытаемся объяснить, почему люди, оказавшиеся в одинаковых или почти одинаковых условиях, достигают разных успехов, мы обращаемся к понятию *способности,* полагая, что разницу в успехах людей можно объяснить именно этим. Это же понятие используется и тогда, когда исследуются причины быстрого усвоения знаний или приобретения умений и навыков одними людьми и долгого, даже мучительного обучения других. Что же такое способности?

Следует отметить, что слово «способность» имеет очень широкое применение в самых различных областях практики. Обычно под способностями понимают такие индивидуальные особенности, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей. Однако термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, многими авторами трактуется неоднозначно. Если суммировать всевозможные варианты существующих в настоящее время подходов к исследованию способностей, то их можно свести к трем основным типам.

В первом случае под способностями понимают *совокупность всевозможных психических процессов и состояний.* Это наиболее широкое и самое старое толкование термина «способности».

С точки зрения второго подхода под способностями понимают *высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности.*

Третий подход основан на утверждении о том, что способности — это *то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.*

В отечественной психологии экспериментальные исследования способностей чаще всего строятся на основе последнего подхода. Наибольший вклад в его развитие внес известный отечественный психолог Б.М. Теплов. Он выделил следующие три основных признака понятия **«способность».**

Во-первых, под способностями понимаются *индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;* никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к *успешности выполнения какой-либо деятельности* или многих деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» *не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям,* которые уже выработаны у данного человека.

Несмотря на то, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, это не означает, что они никак не связаны со знаниями и умениями. От способностей зависят легкость и быстрота приобретения знаний, умений и навыков. Приобретение же этих знаний и умений, в свою очередь, содействует дальнейшему развитию способностей, тогда как отсутствие соответствующих навыков и знаний является тормозом для развития способностей.

Способности, считал Б. М. Теплов, не могут существовать иначе как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем утрачивается. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с

систематическими занятиями такими сложными видами человеческой деятельности, как музыка, техническое и художественное творчество, математика, спорт и т. п., мы поддерживаем и развиваем у себя соответствующие способности.

Следует отметить, что успешность выполнения любой деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено различными способами.

Классификация способностей

В науке известны различные попытки классификации способностей. В большинстве этих классификаций различают в первую очередь природные, или естественные, способности (в основе своей биологически обусловленные) и специфически человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение.

Под *природными* способностями понимают те, которые являются *общими для человека и животных*, особенно высших. Например, такими элементарными способностями являются восприятие, память, способность к элементарной коммуникации. Мышление с определенной точки зрения также можно рассматривать как способность, которая характерна не только для человека, но и для высших животных. Данные способности непосредственно связаны с врожденными задатками. Однако задатки человека и задатки животного — это не одно и то же. У человека на базе этих задатков формируются способности. Это происходит при наличии элементарного жизненного опыта, через механизмы научения и т. п. В процессе развития человека данные биологические способности способствуют формированию целого ряда других, специфически человеческих способностей.

Эти специфически человеческие способности принято разделять на *общие* и *специальные высшие интеллектуальные способности.* В свою очередь, они могут подразделяться на теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные и др.

К *общим* способностям принято относить те, которые определяют успехи человека в самых различных видах деятельности. Например, в данную категорию входят мыслительные способности, тонкость и точность ручных движений, память, речь и ряд других. Таким образом, под общими способностями понимают способности, свойственные большинству людей. Под *специальными* способностями подразумеваются те, которые определяют успехи человека в специфических видах деятельности, для осуществления которых необходимы возможности особого рода и их развитие. К таким способностям можно отнести музыкальные, математические, лингвистические, технические, литературные, художественно-творческие, спортивные и др. Следует отметить, что наличие у человека общих способностей не исключает развития специальных способностей, и наоборот.

К числу общих способностей человека мы с полным основанием должны отнести *способности, проявляющиеся в общении, взаимодействии с людьми.* Эти способности являются социально обусловленными. Они формируются у человека в процессе его жизни в обществе. Без данной группы способностей человеку очень трудно жить среди себе подобных. Так, без владения речью как средством общения, без умения адаптироваться в обществе людей, т. е. правильно воспринимать и оценивать поступки людей, взаимодействовать с ними и налаживать хорошие взаимоотношения в различных социальных ситуациях, нормальная жизнь и психическое развитие человека были бы просто невозможными. Отсутствие у человека такого рода способностей явилось бы непреодолимой преградой на пути превращения его из биологического существа в социальное.

Помимо разделения способностей на общие и специальные принято разделять способности на *теоретические* и *практические.* Теоретические и практические способности отличаются друг от друга тем, что первые предопределяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а вторые — к конкретным практическим действиям. В отличие от общих и специальных способностей теоретические и

практические чаще всего не сочетаются друг с другом. Большинство людей обладает или одним, или другим типом способностей. Вместе они встречаются крайне редко, в основном у одаренных, разносторонне развитых людей.

Существует также деление *на учебные* и *творческие* способности. Они отличаются друг от друга тем, что первые определяют успешность обучения, усвоения человеком знаний, умений и навыков, в то время как вторые определяют возможность открытий и изобретений, создания новых предметов материальной и духовной культуры и др. Если мы попытаемся определить, какие способности из данной группы имеют большее значение для человечества, то в случае признания приоритета одних над другими мы, вероятнее всего, совершим ошибку. Конечно, если бы человечество было лишено возможности творить, то вряд ли оно было бы в состоянии развиваться. Но если бы люди не обладали учебными способностями, то развитие человечества также было бы невозможным. Развитие возможно лишь тогда, когда люди в состоянии усвоить всю сумму знаний, накопленных предшествующими поколениями. Поэтому некоторые авторы считают, что учебные способности — это, прежде всего, общие способности, а творческие — специальные, определяющие успех творчества.

Следует отметить, что способности не только совместно определяют успешность деятельности, но и *взаимодействуют друг с другом*, оказывая влияние друг на друга. В зависимости от наличия и степени развития способностей, входящих в комплекс способностей конкретного человека, каждая из них приобретает иной характер. Такое взаимное влияние оказывается особенно сильным, когда речь идет о взаимозависимых способностях, совместно определяющих успешность деятельности. Поэтому определенное сочетание различных высокоразвитых способностей определяет уровень развития способностей у конкретного человека.

Уровни развития способностей и индивидуальные различия

В психологии чаще всего встречается следующая классификация уровней развития способностей: способность, одаренность, талант, гениальность.

Всякие способности в процессе своего развития проходят ряд этапов, но для того, чтобы некоторая способность поднялась в своем развитии на более высокий уровень, необходимо, чтобы она была уже достаточно оформлена на предыдущем уровне. Но для развития способностей изначально должно быть определенное основание, которое составляют *задатки.* Под **задатками** понимаются *анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие природную основу развития способностей*. Например, в качестве врожденных задатков могут выступать особенности развития различных анализаторов. Так, определенные характеристики слухового восприятия могут выступать в качестве основы для развития музыкальных способностей.

Следует отметить, что эти врожденные анатомо-физиологические особенности строения мозга, органов чувств и движения, или врожденные задатки, и определяют природную основу индивидуальных различий между людьми. По мнению И. П. Павлова, основу индивидуальных различий определяют преобладающий тип высшей нервной деятельности и особенности соотношения сигнальных систем. Исходя из данных критериев, можно выделить три типологические группы людей: художественный тип (преобладание первой сигнальной системы), мыслительный тип (преобладание второй сигнальной системы) и средний тип (равное представительство).

Выделенные Павловым типологические группы предполагают у представителей той или иной группы присутствие различных врожденных задатков. Так, основные отличия художественного типа от мыслительного проявляются в сфере восприятия, где для «художника» характерно целостное восприятие, а для «мыслителя» — дробление ее на отдельные части; в сфере

воображения и мышления у «художников» отмечается преобладание образного мышления и воображения, в то время как для «мыслителей» более характерно абстрактное, теоретическое мышление; в эмоциональной сфере лица художественного типа отличаются повышенной эмоциональностью, а для представителей мыслительного типа более свойственны рассудочные, интеллектуальные реакции на события.

Следует подчеркнуть: наличие определенных задатков у человека не означает, что у него будут развиваться те или иные способности. Например, существенной предпосылкой для развития музыкальных способностей является тонкий слух. Но строение периферического (слухового) и центрального нервного аппарата является лишь предпосылкой к развитию музыкальных способностей. Строение мозга не предусматривает того, какие профессии и специальности, связанные с музыкальным слухом, могут возникнуть в человеческом обществе. Не предусмотрено и то, какую область деятельности изберет для себя человек и какие возможности будут предоставлены ему для развития имеющихся у него задатков. Следовательно, в какой степени будут развиты задатки человека, зависит от условий его индивидуального развития.

Таким образом, развитие задатков — это социально обусловленный процесс, который связан с условиями воспитания и особенностями развития общества. Задатки неспецифичны. Наличие у человека задатков определенного вида не означает, что на их базе в благоприятных условиях обязательно должна развиться какая-то конкретная способность. На основе одних и тех же задатков могут развиваться различные способности в зависимости от характера требований, предъявляемых деятельностью. Так, человек, обладающий хорошим слухом и чувством ритма, может стать музыкальным исполнителем, дирижером, танцором, певцом, музыкальным критиком, педагогом, композитором и т. д.

Вместе с тем нельзя считать, что задатки не влияют на характер способностей. Так, особенности слухового анализатора скажутся именно на

тех способностях, которые требуют особого уровня развития данного анализатора.

Как вы уже знаете, под способностями понимаются такие индивидуальные особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения каких-либо видов деятельности. Поэтому способности рассматриваются в качестве основных свойств личности. Однако никакая отдельная способность не может сама по себе обеспечить успешное выполнение деятельности. Успешность выполнения любой деятельности всегда зависит от ряда способностей. Одной лишь наблюдательности, как бы она ни была совершенна, недостаточно, чтобы стать хорошим писателем. Для писателя первостепенное значение имеют наблюдательность, образная память, ряд качеств мышления, способности, связанные с письменной речью, способность к сосредоточению внимания и ряд других способностей.

С другой стороны, структура любой конкретной способности включает в себя универсальные или общие качества, отвечающие требованиям различных видов деятельности, и специальные качества, обеспечивающие успех только в одном виде деятельности.

Следующим уровнем развития способностей является *одаренность.* **Одаренностью** называется *своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности.*

В этом определении необходимо подчеркнуть то, что от одаренности зависит не успешное выполнение деятельности, а только возможность такого успешного выполнения. Для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только наличие соответствующего сочетания способностей, но и овладение необходимыми знаниями и навыками. Какую бы феноменальную математическую одаренность ни имел человек, но если он никогда не учился математике, он не сможет успешно выполнять функции самого заурядного специалиста в этой области. Одаренность определяет только возможность достижения успеха в той или иной деятельности,

реализация же этой возможности определяется тем, в какой мере будут развиты соответствующие способности и какие будут приобретены знания и навыки.

Следует отметить, что в структуре способностей можно выделить две группы компонентов. Одни занимают ведущее положение, а другие являются вспомогательными. Так, в структуре изобразительных способностей ведущими свойствами будут высокая природная чувствительность зрительного анализатора — чувство линии, пропорции, формы, светотени, колорита, ритма, а также сенсомоторные качества руки художника, высокоразвитая образная память и т. д. К вспомогательным же качествам можно отнести свойства художественного воображения, эмоциональную настроенность, эмоциональное отношение к изображаемому и т. д.

Ведущие и вспомогательные компоненты способностей образуют единство, обеспечивающее успешность деятельности. Однако структура способностей — это весьма гибкое образование. Соотношение ведущих и вспомогательных качеств в конкретной способности у разных людей неодинаково. В зависимости от того, какое качество у человека является ведущим, происходит формирование вспомогательных качеств, необходимых для выполнения деятельности. Более того, даже в рамках одной и той же деятельности люди могут обладать различным сочетанием качеств, которые позволят им одинаково успешно выполнять данную деятельность, компенсируя недостатки.

Следует отметить, что отсутствие способностей еще не означает непригодности человека к выполнению той или иной деятельности, поскольку существуют психологические механизмы компенсации отсутствующих способностей. Если человек вынужден продолжать занятия этой деятельностью, он сознательно или неосознанно будет компенсировать недостаток способностей, опираясь на сильные стороны своей личности. По мнению Е. П. Ильина, компенсация может осуществляться либо через приобретаемые знания или умения, либо через формирование

индивидуально-типического стиля деятельности, либо через другую, более развитую способность.

Возможность широкой компенсации одних свойств другими ведет к тому, что относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения деятельности, наиболее тесно связанной с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека. Вероятно, именно это обеспечивает возможность успешной деятельности человека в самых различных областях.

Проявление способностей всегда строго индивидуально и чаще всего неповторимо. Поэтому свести одаренность людей, даже занимающихся одной и той же деятельностью, к набору конкретных показателей представляется невозможным.

Следующий уровень развития способностей человека — *талант.* Слово «талант» встречается в Библии, где имеет значение меры серебра, которую ленивый раб получил от господина на время его отсутствия и предпочел зарыть в землю, вместо того чтобы пустить в оборот и получить прибыль (отсюда и поговорка «зарыть свой талант в землю»). В настоящее время под талантом понимают высокий уровень развития специальных способностей (музыкальных, литературных и т. д.). Так же как и способности, талант проявляется и развивается в деятельности. Деятельность талантливого человека отличается принципиальной новизной, оригинальностью подхода.

Следует отметить, что талант — это определенное сочетание способностей, их совокупность. Отдельная изолированная способность, даже очень высокоразвитая, не может быть названа талантом. Например, среди выдающихся «талантов» можно найти много людей как с хорошей, так и с плохой памятью. Это связано с тем, что в творческой деятельности человека память — это лишь один из факторов, от которых зависит ее успешность. Но

результаты не будут достигнуты без гибкости ума, богатой фантазии, сильной воли, глубокой заинтересованности.

Высший уровень развития способностей называют *гениальностью.* О гениальности говорят, когда творческие достижения человека составляют целую эпоху в жизни общества, в развитии культуры. Гениальных людей очень мало. Принято считать, что за всю пятитысячную историю цивилизации их было не более 400 человек. Высокий уровень одаренности, который характеризует гения, неизбежно связан с незаурядностью в различных областях деятельности. Среди гениев, добившихся подобного универсализма, можно назвать Аристотеля, Леонардо да Винчи, Р. Декарта, Г. В. Лейбница, М. В. Ломоносова. Например, М. В. Ломоносов достиг выдающихся результатов в различных областях знаний: химии, астрономии, математике и в то же время был художником, литератором, языковедом, превосходно знал поэзию. Однако это не означает, что все индивидуальные качества гения развиты в одинаковой степени. Гениальность, как правило, имеет свой «профиль», какая-то сторона в ней доминирует, какие-то способности проявляются ярче.

Природа человеческих способностей

Природа человеческих способностей до сих пор вызывает достаточно бурные споры среди ученых. Одна из наиболее распространенных точек зрения ведет свою историю от Платона. Авторы, придерживающиеся этой точки зрения, утверждают, что способности биологически обусловлены и их проявление целиком зависит от унаследованных характеристик. Обучение и воспитание может лишь изменять скорость их появления, но они всегда проявятся тем или иным образом. В качестве доказательства данной точки зрения используются факты индивидуальных различий, отмечающиеся в детском возрасте, когда воздействие обучения и воспитания, казалось бы, еще не могло быть определяющим. Так, например, музыкальная одаренность Моцарта обнаружилась в три года, Гайдна — в четыре. Талант в живописи и

в скульптуре проявляется несколько позднее: у Рафаэля — в восемь лет, у Ван Дейка — в десять.

Широкую известность получили работы Фрэнсиса Гальтона, который объяснял наследование способностей, исходя из принципов эволюционной теории Ч. Дарвина. Анализируя биографии выдающихся деятелей, Гальтон пришел к выводу, что совершенствование человеческой природы возможно лишь путем выведения на основе законов наследственности расы особо одаренных, умственно и физически развитых людей. Продолжая линию Гальтона, Коте в XX в. определял степень одаренности известных людей по количеству строк, отведенных им в энциклопедическом словаре, и выделил около 400 человек, чьи высокие способности прослеживаются в нескольких поколениях.

Следует отметить, что данные утверждения не лишены оснований. Особенно впечатляет история семьи немецких музыкантов Бахов. Впервые большие музыкальные способности в ней проявились в 1550 г. Родоначальником семьи был булочник В. Бах, который, как отмечал Т. Рибо в своем труде «Наследственность душевных свойств», отводил душу после работы музыкой и пением. У него было два сына, с них-то и начинается непрерывный ряд музыкантов, известных в Германии на протяжении двух веков. В семье Бахов было около 60 музыкантов, из них более 20 — выдающихся.

Установлено также, что прабабушка Л.Н. Толстого — Ольга Трубецкая и прабабушка А.С. Пушкина — Евдокия Трубецкая были родными сестрами. Пять крупнейших представителей немецкой культуры — поэты Шиллер и Гёльдерлин, философы Шеллинг и Гегель, а также физик Макс Планк состояли в родстве: у них был общий предок — Иоганн Кант, живший в XV в.

В пользу наследственной природы способностей также свидетельствуют многочисленные династии артистов, художников, моряков, врачей, педагогов. Однако, скорее всего, в большинстве случаев следует

говорить не только о биологической, но и о социальной наследственности. Ребенок идет по стопам родителей не только из-за наследственной предопределенности, но и потому, что с детства узнал и полюбил их профессию. Поэтому в отечественной психологической науке принято считать концепцию наследственного характера способностей весьма интересной, но не объясняющей все факты проявления способностей.

Представители другой точки зрения считают, что особенности психики целиком определяются качеством воспитания и обучения. Так, еще в XVIII в. К.А. Гельвеций провозгласил, что посредством воспитания можно сформировать гениальность. Сторонники данного направления ссылаются на случаи, когда дети самых отсталых и примитивных племен, получив соответствующее обучение, ничем не отличались от образованных европейцев. В рамках этого же подхода говорят о случаях социальной изоляции, ведущих к дефициту общения, в частности о так называемых «детях-маугли». Эти случаи являются доказательством невозможности собственно человеческого развития вне общества. В пользу данного подхода также говорят факты массового развития некоторых специальных способностей в условиях определенных культур.

Пример такого развития был обнаружен в исследовании звуковысотного слуха, которое проводилось О.Н. Овчинниковой и Ю.Б. Гиппенрейтер под руководством А.Н. Леонтьева. Звуковысотный слух, или восприятие высоты звука, составляет основу музыкального слуха. Исследуя эту перцептивную способность с помощью специального метода, ученые обнаружили сильную недоразвитость ее примерно у одной трети взрослых русских испытуемых. Как и следовало ожидать, эти же лица оказались крайне немузыкальны. Применение того же метода к испытуемым-вьетнамцам дало противоположные результаты: все они по показателям звуковысотного слуха оказались в группе лучших. По другим тестам, эти испытуемые обнаружили также 100 % музыкальности. Эти удивительные различия находят объяснение в особенностях русского и вьетнамского

языков: первый относится к тембровым, второй — к тональным языкам. Во вьетнамском языке высота звука несет функцию смыслоразличения, а в русском языке такой функции у высоты речевых звуков нет. В русском, как и во всех европейских языках, фонемы различаются по своему тембру. В результате все вьетнамцы, овладевая в раннем детстве родной речью, одновременно развивают музыкальный слух, чего не происходит с русскими или европейскими детьми. Данный пример показывает роль условий среды и упражнений в формировании способностей.

В свою очередь, жизненные наблюдения и специальные исследования свидетельствуют о том, что нельзя отрицать и наличие природных предпосылок способностей. Не признавая врожденности способностей, отечественная психология не отрицает врожденности задатков и особенностей строения мозга, которые могут оказаться условиями успешного выполнения определенной деятельности и развития способностей.

В отечественной психологии проблемой способностей занимались такие видные ученые, как Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, А.Н. Леонтьев и др. В сжатом виде позицию, сложившуюся в отечественной психологии, можно охарактеризовать так: способности человека по своей природе биосоциальны.

Таким образом, наследственность имеет большое значение для развития способностей, поскольку особенности анатомо-физиологического строения нервной системы человека в значительной степени определяют его задатки. Но, с другой стороны, сами по себе задатки не означают, что у человека разовьются соответствующие способности. Развитие способностей зависит от многих социальных условий. К их числу следует отнести особенности воспитания, потребность общества в той или иной деятельности, особенности системы образования и др.

Развитие способностей

Для многих человеческих способностей это развитие начинается с рождения человека и, если он продолжает заниматься теми видами деятель-

ности, в которых соответствующие способности развиваются, оно не прекращается до конца жизни.

В развитии способностей условно можно выделить несколько этапов. Каждый человек в своем развитии проходит периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению того или иного вида деятельности. Например, у ребенка в возрасте двух-трех лет интенсивно развивается устная речь, в пять-семь лет он наиболее готов к овладению чтением. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети увлеченно играют в ролевые игры и обнаруживают чрезвычайную способность к перевоплощению и вживанию в роли. Важно отметить то, что эти периоды особой готовности к овладению специальными видами деятельности рано или поздно кончаются, и если какая-либо функция не получила своего развития в благоприятный период, то впоследствии ее развитие оказывается чрезвычайно затруднено, а то и вовсе невозможно. Поэтому для развития способностей ребенка важны все этапы его становления как личности. Нельзя думать, что в более старшем возрасте ребенок сможет наверстать упущенное.

Первичный этап в развитии любой способности связан с созреванием необходимых для нее органических структур или с формированием на их основе нужных функциональных органов. Обычно это происходит в период от рождения до шести-семи лет. На данном этапе происходит совершенствование работы всех анализаторов, развитие и функциональная дифференциация отдельных участков коры головного мозга. Это создает благоприятные условия для начала формирования и развития у ребенка общих способностей, определенный уровень которых выступает в качестве предпосылки для последующего развития специальных способностей.

В это же время начинается становление и развитие специальных способностей. Затем развитие специальных способностей продолжается в школе, особенно в младших и средних классах. Поначалу развитию специальных способностей помогают различного рода детские игры, затем

существенное влияние на них начинает оказывать учебная и трудовая *деятельность.*

Следует отметить, что не все виды деятельности, которой занимается ребенок, будь то игра, лепка или рисование, имеют одинаковое значение для развития способностей. Наиболее способствует развитию способностей *творческая* деятельность, которая «заставляет» ребенка думать. Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, открытием для себя нового знания, обнаружением в самом себе новых возможностей. Это становится сильным и действенным стимулом к занятиям ею, к приложению необходимых усилий, направленных па преодоление возникающих трудностей. Более того, творческая деятельность укрепляет положительную самооценку, повышает уровень притязаний, порождает уверенность в себе и чувство удовлетворенности от достигнутых успехов.

Если выполняемая деятельность находится в зоне оптимальной трудности, т. е. на пределе возможностей ребенка, то она ведет за собой развитие его способностей, реализуя то, что Л.С. Выготский называл *зоной ближайшего развития.* Деятельность, не находящаяся в пределах этой зоны, в гораздо меньшей степени способствует развитию способностей. Если она слишком проста, то обеспечивает лишь реализацию уже имеющихся способностей; если же она чрезмерно сложна, то становится невыполнимой и, следовательно, также не приводит к формированию новых умений и навыков.

Как вы помните, развитие способностей в значительной мере зависит от условий, позволяющих реализоваться задаткам. Одним из таких условий являются особенности семейного воспитания. Если родители проявляют заботу о развитии способностей своих детей, то вероятность обнаружения у детей каких-либо способностей более высока, чем когда дети предоставлены сами себе.

Другую группу условий развития способностей определяют особенности *макросреды*. Макросредой принято считать особенности

общества, в котором родился и растет человек. Наиболее позитивным фактором макросреды является та ситуация, когда общество проявляет заботу о развитии способностей у своих членов. Эта забота общества может выражаться в постоянном совершенствовании системы образования, а также в развитии системы профессиональной ориентации подрастающего поколения.

Необходимость профориентации обусловлена чрезвычайно актуальной проблемой, с которой сталкивается каждый человек, — проблемой выбора жизненного пути и профессионального самоопределения.

Рассматривая соотношение способностей и требований профессии, Е. А. Климов выделил четыре степени профессиональной пригодности. Первая — непригодность к данной профессии. Она может быть временной или практически непреодолимой. Вторая — годность к той или иной профессии или группе их. Она характеризуется тем, что человек не имеет противопоказаний в отношении той или иной области труда, но нет и показаний. Третья — соответствие данной области деятельности: нет противопоказаний, имеются некоторые личные качества, которые явно соответствуют требованиям определенной профессии или группы профессий. Четвертая — призвание к данной профессиональной области деятельности. Это высший уровень *профессиональной пригодности* человека.

В любом случае прогноз о пригодности индивида к той или иной деятельности должен строиться исходя из положения о развитии способностей в деятельности. С.Л. Рубинштейн следующим образом сформулировал основное правило развития способностей человека: «Развитие способностей совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет собой способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития способностей более высокого уровня. Одаренность человека определяется диапазоном новых возможностей, который открывает реализация наличных возможностей».

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что вы знаете о способностях человека? Дайте определение способностей по Б. М. Теплову.
2. В чем выражается соотношение способностей и успешности обучения?
3. Какие вы знаете классификации способностей?
4. Дайте характеристику общих способностей человека.
5. Какие уровни развития способностей вы знаете?
6. Раскройте суть классификации уровней развития способностей (способности, одаренность, талант, гениальность).
7. Что вы знаете о проблеме соотношения врожденных и социально обусловленных качеств человека и их роли в формировании способностей?
8. Что такое потенциальные и актуальные способности?
9. В чем выражается взаимосвязь общих и специальных способностей?
10. В чем выражается биосоциальная природа способностей?
11. Какие теории и концепции способностей вы знаете?
12. Назовите основные этапы развития способностей.
13. Раскройте роль игры в формировании способностей.
14. Как особенности семейного воспитания влияют на развитие способностей?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
2. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб : Питер, 2007. – 705 с.
4. Штейнмец, А. Э. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2010. – 283 с.

Дополнительная литература

1. Артемьева, Т. И. Методологический аспект проблемы способностей [Текст] / Т. И. Артемьева. – М. : Наука, 1977. – 183 с.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций [Текст] : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 1997. – 418 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : ПИТЕР, 1999. – 368 с.
4. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников [Текст] / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1968. – 432 с.
5. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
6. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст [Текст] / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.
7. Лейтес, Н. С. Способности и одаренность в детские годы [Текст] / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
8. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб.заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1998. - Кн. 1 : Общие основы психологии. – 1998. – 686 с.
9. Психология одаренности: от теории к практике [Текст] / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : ИП РАН, 2000. – 96 с.

10. Теплов, Б. М. Избранные труды [Текст] : в 2-х т. Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. - Т. 1 : Избранные труды. – 328 с.
11. Шадриков, В. Д. Способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Изд-во Институт практической психологи, Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1997 . – 285 с.
12. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 317 с.
13. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 328 с.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. - С. 19-45.
2. Агавелян, В. С. Теоретические и прикладные аспекты психологии состояний : [Текст] : автореф. дис. … д-ра психол. наук / В. С. Агавелян. – Новосибирск : [б. и.], 2002. – 28 с.
3. Акопов, Г. В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований [Текст] : монография / Г. В. Акопов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 272 с.
4. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства [Текст] : Ю. А. Александровский / М. / Зевс, 1997. – 572 с.
5. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПБ. : Питер, 2001. – 288 с.
7. Анцыферова, А. И. К психологии личности как развивающейся системе [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. – С. 3-19.
8. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 105 с.
9. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Баскаков, В. Ю. Российская телесно-ориентированная психотерапия в лицах [Текст] / В. Ю. Баскаков ; под. ред. В. Ю. Баскакова. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 208 с.
11. Батаршев, А. В. Типология характера и личности [Текст] : практическое руководство по психологической диагностике / А. В. Батаршев. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 112 с.
12. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1989. – 315 с.
13. Бодалев А. А. Психология личности [Текст] / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
14. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович ; под редакцией Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
15. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
16. Бороздина, Л. В. Психология характера. Исторический очерк [Текст] : в 2 ч. / Л. В. Бороздина. – М. : Изд-во МГУ, 1997. - Ч. 1 : Психология характера. Исторический очерк. – 1997. – 219 с.
17. Братусь, Б. С. Психология личности [Текст] : в 2 т. / Б. С. Братусь. – изд. 2-е, доп. – Самара : Бахрах-М, 1999. - Т.2 : Психология личности. – 1999. – 544 с.
18. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б. С. Братусь. – М. : Изд-во Мысль, 1988. – 301 с.
19. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура [Текст] / Б. С. Братусь. – М. : Менеджер, Роспедагентство, 1994. – 145 с.
20. Брес, И. Генезис и значение психологии [Текст] / И. Брес // Современная наука: Познание человека / отв. ред. И. Н. Смирнов. – М. : Наука, 1988. С. 123-140.

21. Бреслав, Г. М. Психология эмоций [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. «Психология», «Клиническая психология» / Г. М. Бреслав. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 542 с.
22. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения [Текст] / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
23. Бурлачук, Л. Ф. Словарь – справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2002. – 528 с.
24. Буянов, М. И. Беседы о детской психиатрии: Книга для учителей и родителей [Текст] / М. И. Буянов. – 2-е изд., – М. : Просвещение, 1992. – 225 с.
25. Василюк, Ф. Е. Структура образа [Текст] / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 5-19.
26. Веккер, Л. М. Психические процессы [Текст] : в 3-х т. / Л. М. Веккер. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974-1981. - Т. 1 : Психические процессы, 1974. – 334 с.
27. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания [Текст] : в 2 т. / Б. М. Величковский. – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. - Т. 2 : Когнитивная наука: Основы психологии познания. – 2006. – 432 с.
28. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В. К. Вилюнас. - М. : МГУ, 1976. – 142 с.
29. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1999. – 224 с.
30. Выготский, Л. С. Лекции по психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1999. – 144 с.
31. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. - Т. 5 : Основы дефектологии. – 1984. – 432 с.
32. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. - Т.3. Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.
33. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка [Текст] : хрестоматия по курсу введение в психологию / Л. С. Выготский / ред.-сост. Е. Е. Соколова. – М. : Российское психологическое общество, 1999. – С. 233-236.
34. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
35. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 2005. – 400 с.
36. Ганнушкин, П. Б. Избранные труды [Текст] / П. Б. Ганнушкин / под ред. О. В. Кербикова. – Ростов-н/Д : Феникс, 1998. – 414 с.
37. Гарбузов, В. И. Нервные дети: Советы врача [Текст] / В. И. Гарбузов. – Л. : Медицина,1990. – 176 с.
38. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 2-е изд. – М. : Университет, 2000. – 336 с.
39. Глозман, Ж. М. Общение и здоровье личности [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ж. М. Глозман. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
40. Гришина, Н. В. Психология конфликта [Текст] / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2002. – 492 с.
41. Ганзен, В. А. Систематизация психических состояний [Текст] / В. А. Ганзен // Психические состояния : хрестоматия / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб. : Питер, 2000. – С. 189-194.
42. Ганзен, В. А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека [Текст] / В. А. Ганзен, В. Н. Юрченко // Экспериментальная и прикладная психология. – Л. : Изд. Ленингр. ун-та, 1981. – Вып. 10. – С. 5-16.

43. Годфруа, Ж. Что такое психология? [Текст] : в 2 т. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 1992. - Т. 1 : Что такое психология? – 1992, – 496 с.
44. Гроф, С. Человек перед лицом смерти [Текст] / С. Гроф, Дж. Хэлифакс ; пер. с англ. А. И. Неклесса. – М. : Изд-во Трансперсонального института, 1996. – 246 с.
45. Данилова, Н. Н. Психофизиология [Текст] : учебник для вузов / Н. Н. Данилова. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 373 с.
46. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания [Текст] : учебник / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. – 4-е изд. – М. : МПСИ : Флинта, 2007. – 371 с.
47. Дукаревич, М. З. Лекции по характерологии [Текст] / М. З. Дукаревич. – М. : ЧеРо, МПСИ, 2006. – 174 с.
48. Дункер, К. Подходы к исследованию продуктивного мышления [Текст] / К. Дункер // Хрестоматия по общей психологии. Субъект познания / отв. ред. В. В. Петухов. – М.: РПО, 1998. – Вып. 3. – С. 153-157.
49. Залесский, Г. Е. Психодиагностика убеждений и ориентаций личности [Текст] / Г. Е. Залесский, Е. Б. Редькина. – М. : МГУ, 1996. – 73 с.
50. Запорожец, А. В. Эмоции и их роль в регуляции деятельности [Текст] / А. В. Запорожец // Личность и деятельность : тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. – М. : Педагогика, 1977. – С. 62-63.
51. Захаров, А. И. Классификация нервных нарушений у детей, их проявления и распространенность [Текст] / А. И. Захаров // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / сост. В. М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – С.208-222.
52. Захаров, А. И. Своеобразие психического развития детей [Текст] / А. И. Захаров // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития : хрестоматия / сост. В. М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – С.93-128.
53. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
54. Зельц, О. Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности [Текст] / О. Зельц // Хрестоматия по общей психологии. Субъект познания / отв. ред. В. В. Петухов. - М. : РПО, 1998. – Вып. 3. – С. – 146-148.
55. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания [Текст] / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15-36.
56. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.
57. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001 – 752 с.
58. Кардаш, С. Измененные состояния сознания [Текст] / С. Кардаш. – Донецк: ИКФ «Сталкер», 1998. – 412 с.
59. Карпов, А. В. Психология сознания: метасистемный подход [Текст] : монография / А. В. Карпов. – М. : РАО, 2011. – 1087 с.
60. Келер, В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян [Текст] / В. Келер // Основные направления психологии в классических трудах. Гештальт-психология. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – С. 13-278.
61. Ковалев, А. Г. Воспитание характера [Текст] / А. Г. Ковалев. – Минск : Народная Асвета, 1976. – 123 с.
62. Ковалев, А. Г. Психические особенности человека [Текст] : в 2 т. / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1957-1960. - Т. 1 : Характер. – 1957. – 264 с.
63. Когнитивная психология [Текст] : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. - М. : Пер Сэ, 2002. – 480 с.
64. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст] / И. С Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 366 с.

65. Краткий психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского ; ред.-составитель Л. А. Карпенко. – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов-н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
66. Кречмер, Э. Строение тела и характер [Текст] / Э. Кречмер. – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 607 с.
67. Крупнов, А. И. Психологическая природа различных составляющих черт характера [Текст] / А. И. Крупнов // Вестник российского гуманитарного научного фонда. – 1997. – №2. – С. 130-133.
68. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения [Текст] : монография Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова – Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – 426 с.
69. Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т.29. – №2. – С.88-95.
70. Кучеренко, В. В. Изменённые состояния сознания: психологический анализ [Текст] / В. В. Кучеренко, В. Ф. Петренко, А. В. Россохин // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 70-78.
71. Лабрюйер, Жан де. Характеры или нравы этого века [Текст] / Жан де Лабрюйер. – М. : Изд-во АН СССР, 1964. – 225 с.
72. Лазурский, А. Ф. Очерк науки о характерах [Текст] / А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1995. – 271 с.
73. Лазурский, А. Ф. Избранные труды по психологии [Текст] / А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1997. – 446 с.
74. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.
75. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
76. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-129.
77. Левитов, Н. Д. Психология характера [Текст] / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
78. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард ; пер. с нем. – Ростов-н/Д : Феникс, 2000. – 544 с.
79. Леонова, А. Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности [Текст] / А. Б. Леонова, С. Б. Величковская // Психология психических состояний : сб. статей / под ред. проф. А. О. Прохорова. – Казань: Центр информационных технологий, 2002. – Вып. 4. – С. 326-342.
80. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во Московского университета, 1972. – 575 с.
81. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
82. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл, 2001. – 509 с.
83. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. - Т. 1 : Избранные психологические произведения. – 1983. – 392 с. - Т. 2 : Избранные психологические произведения. – 1983. – 320 с.
84. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2007. – 488 с.
85. Либина, Е. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? [Текст] / Е. В. Либина, А. В. Либин //

Стиль человека: психологический анализ / под ред. А. В. Либина. – М. : Смысл, 1998. – С. 190-204.
86. Липкина, А. И. Самооценка школьника [Текст] / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
87. Лисина, Е. В. «Внутреннее тело» ребенка: формы его проявления и восприятия [Текст] / Е. В. Лисина // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 72 – 77.
88. Лисина, Е. В. Сквозь призму телесного «Я» ребенка [Текст] / Е. В. Лисина // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 15 – 22.
89. Лисина, Е. В. Страх как психотелесный опыт ребенка [Текст] / Е. В. Лисина // Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 80 – 86.
90. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст] / А. Е. Личко. - Л. : Медицина, 1977. – 208 с.
91. Лоуэн, А. Физическая динамика структуры характера [Текст] / А. Лоуэн ; пер. с англ. Е. В. Поле ; под ред. А. М. Боковикова. – М. : Компания Пани, 1996. – 320 с.
92. Лурия А. Р. Ощущения и восприятие [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 112 с.
93. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии. / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
94. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1962. – 432 с.
95. Майкова, К. Ю. Школы современной трансперсональной психологии [Текст] / К. Ю. Майкова, В. В. Майков // Проблемы психологии и эргономики. – Тверь – Ярославль. – 1999. – №. 3. – С. 17–24.
96. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2010. – 583 с.
97. Марцинковская, Т. Д. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.
98. Новая философская энциклопедия [Текст] : в 4 т. – М.: Мысль, 2010. - Т. 3 : Новая философская энциклопедия. – 2010. – 692 с. - Т. 4 : Новая философская энциклопедия. – 2010. – 736 с.
99. Мегедь, В. В. Характеры и отношения [Текст] / В. В. Мегедь, А. А. Овчаров. - М. : Армада-Пресс, 2002. – 704 с.
100. Мерлин В. С. Проблема интегральных исследований индивидуальности человека [Текст] / В. С. Мерлин // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – №1. – С.58-71.
101. Моляко, В. А. Особенности проявления паники в условиях экологического бедствия (на примере чернобыльской атомной катастрофы) [Текст] / В. А. Моляко // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 66-74.
102. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / В. С. Мухина. – 11-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2007. – 640 с.
103. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд. Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
104. Найссер, У. Познание и реальность [Текст] / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.

105. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности [Текст] / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №5. – С. 20-30.
106. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей [Текст] / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
107. Нуркова, В. В. Психология [Текст] : учебник / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – М. : Юрайт-Издат, 2004. – 484 с.
108. Общая психология [Текст] : в 7 т. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. С. Братуся. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007. - Т.1 : Введение в психологию / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
109. Общая психология [Текст] : в 7 т. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. С. Братуся. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. - Т.4 : Внимание / М. В. Фаликман. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
110. Общая психология [Текст] / под ред. А. В. Карпова. – М. : Гардарики, 2002. – 232 с.
111. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] : монография / Л. Ф. Обухова. – 2-е изд., стер. – М. : Тривола, 1995. – 360 с.
112. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога [Текст] / Р. В. Овчарова. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, Учебная литература,1996. – 352 с.
113. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – М. : Оникс ; Мир и Образование, 2010. – 736 с.
114. Орлов, Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками [Текст] / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
115. Полан, Ф. Психология характера [Текст] / Ф. Полан. – СПб. : Изд-во Социально-психологический центр, 1996. – 115 с.
116. Петровский, А. В. История психологии [Текст] : учебное пособие для высшей школы / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1994. – 447 с.
117. Петровский, А. В. Теоретическая психология [Текст] : учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2001. – 496 с.
118. Петухов В. В. Основные теоретические подходы к изучению мышления [Текст] / В. В. Петухов // Хрестоматия по общей психологии. Субъект познания / отв. ред. В. В. Петухов. - М. : РПО, 1998. – Вып. 3. – С. 149-152.
119. Пиаже, Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук [Текст] / Ж. Пиаже // XVIII Международный психологический конгресс. – М., 1969. – С. 125-155.
120. Платонов, К. К. Психология [Текст] : учеб. пособие / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 247 с.
121. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. инст. / В. Д. Шадриков, Н. П. Ансимова, Е. Н. Корнеева [и др.] / под ред В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
122. Прохоров, А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе [Текст] / А. О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1991. – 168 с.
123. Прохоров, А. О. Психические состояния и их функции [Текст] / А. О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанского пед. ун-та. 1994. – 168 с.
124. Прохоров, А. О. Семантические пространства психических состояний [Текст] / А. О. Прохоров. – Дубна : Феникс+, 2002. – 280 с.
125. Прохоров, А. О. Психология неравновесных состояний [Текст] / А. О. Прохоров. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 152 с.

126. Прохоров, А. О. Системно-функциональная модель регуляции психических состояний [Текст] / А. О. Прохоров // Психология психических состояний : сб. статей / под ред. А. О. Прохорова. – Казань : Изд-во «Центр информационных технологий», 2002. – Вып. 4. – С. 6-25.
127. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
128. Психология и психоанализ характера [Текст] : хрестоматия по психологии и типологии характера / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Издательский дом Бахрах-М., 2005. – 640 с.
129. Психология XXI века: учебник для вузов [Текст] / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : Пер Сэ, 2003. – 863 с.
130. Психология внимания [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2001. – 858 с.
131. Психология состояний [Текст] : хрестоматия / сост. : Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / под ред. А. О. Прохорова. – М. : Пер Сэ; СПб. : Речь, 2004. – 608 с.
132. Психология эмоций. Тексты [Текст] / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
133. Равич-Щербо, И. В. Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов [Текст] / И. В. Равич-Щербо // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 101-121.
134. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
135. Райгородский, Д. Я. Фрагменты истории характерологии. Хрестоматия по психологии и типологии характеров [Текст] / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 1997. – 640 с.
136. Райх, В. Анализ характера [Текст] / В. Райх ; пер. с англ. Е. Поле. – М : Апрель Пресс ; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
137. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
138. Ребеко, Т. А. Ментальная репрезентация как формат хранения информации [Текст] / Т. А. Ребеко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М. : ИП РАН, 1998. – С. 25 – 54.
139. Роговин, М. С. Психологическое исследование [Текст] / М. С. Роговин. – Ярославль : ЯрГУ, 1979. – 66 с.
140. Роджерс, К. К науке о личности [Текст] / К. Роджерс // История зарубежной психологии. Тексты. – М. : МГУ, 1986. – С. 200-231.
141. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Академия наук СССР, 1957. – 352 с.
142. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
143. Рубинштейн, С. Л. Темперамент и характер [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2002. - С. 40-68.
144. Руднев, В. П. Характеры и расстройства личности [Текст] / В. П. Руднев. – М. : Класс, 2002. – 272 с.
145. Русалов, В. М. Взаимосвязь характера и темперамента в структуре индивидуальности [Текст] / В. М. Русалов, О. Н. Манолова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №3. – С. 65-73.
146. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст] / Е. Е. Сапогова. – М. : Апект-Пресс, 2001. – 460 с.

147. Селье, Г. Что такое стресс? [Текст] / Г. Селье // Стресс жизни : сборник. – СПб. : ТОО «Лейла», 1994. – С. 329-333.
148. Сергиенко, Е. А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека [Текст] / Е. А. Сергиенко // Ментальная репрезентация: динамика и структура : коллективная монография / под ред. А. В. Брушлинского, Е. А. Сергиенко. – М. : ИП РАН, 1998. – С. 135-162.
149. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
150. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей [Текст] / Т. П. Смирнова. – Ростов-н/Д : Феникс, 2004. – 160 с.
151. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы [Текст] / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
152. Современная психология [Текст] / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : Инфра-М, 1999. – 688 с.
153. Сосновикова, Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика: пособие для студентов и учителей [Текст] / Ю. Е. Сосновикова. – Горький : Горьковский государственный педагогический институт им. А. М. Горького, 1975. – 118 с.
154. Сотская, М. Н. Зоопсихология [Электронный ресурс] / М. Н. Сотская. – М. : МГПУ. – Режим доступа : http://www.ido.rudn.ru/psychology/animal_psychology/index.html
155. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. –284 с.
156. Субботский, Е. В. Феноменальное и рациональное сознание [Текст] / Е. В. Субботский // Психологический журнал. – 2001. – Т. 2. – № 5. – С. 94-97.
157. Тарт, Ч. Измененные состояния сознания [Текст] / Ч. Тарт. – М. : Эксмо, 2003. – 288 с.
158. Теплов, Б. М. Психология [Текст] : учебник для средней школы / Б. М. Теплов ; отв. ред. С. Л. Рубинштейн. – М. : ОГИЗ Государственное издательство политической литературы, 1946. – 223 с.
159. Тимошенко, Г. В. Работа с телом в психотерапии: практическое руководство [Текст] / Г. В. Тимошенко, Е. А. Леоненко. – М. : Психотерапия, 2006. – 480 с.
160. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] / О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1984. – 374 с.
161. Фабри, К. Э. Основы зоопсихологии [Текст] : учебник / К. Э. Фабри. – М. : Российское психологическое общество, 1999. – 464 с.
162. Фабри, К. Э. Научное наследие А.Н. Леонтьева и вопросы эволюции психики / К. Э. Фабри // А. Н. Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева) / под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой [и др.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 101-117.
163. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
164. Феофраст, Б. Характеры [Текст] / Б. Феофраст ; пер., ст. и примеч. Г. А. Стратоновского. – М. : Науч.-изд. центр «Ладомир», 1993. – 356 с.
165. Фрейд, 3. Введение в психоанализ. Лекции [Текст] / 3. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
166. Фрейд, А. Лекции по детскому психоанализу [Текст] / А. Фрейд. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 2002. – 304 с.
167. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы [Текст] / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.

168. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1995. – 256 с.
169. Фукин, А. И. Монотония и ее динамика у работников конвейерного производства [Текст] / А. И. Фукин // Психология психических состояний : сб. статей / под ред. А. О. Прохорова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1999. – Вып. 2. – С. 292-305.
170. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная – М. : Барс ; Томск : Изд-во Том. ун-та, 1997. – 391 с.
171. Хомская, Е. Д. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование) [Текст] / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 268 с.
172. Хорни, К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление [Текст] / К. Хорни. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. – 316 с.
173. Хрестоматия по курсу «Введение в психологию» [Текст] / ред.-сост. Е. Е. Соколова. – М. : РПО, 1999. – 545 с.
174. Хрестоматия по ощущению и восприятию [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М. : МГУ, 1975. – 400 с.
175. Чеснокова, И. И. К проблеме психических состояний [Текст] / И. И. Чеснокова // Проблемы диагностики и управления состоянием человека-оператора : тезисы научных сообщений Всесоюзной конференции. – М. : МГУ, 1984. – С. 111-113.
176. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007 г. – 328 с.
177. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология [Текст] / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
178. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы [Текст] / В. Штерн. – М. : Наука, 1998. – 335 с.
179. Экспериментальная психология [Текст] / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М. Прогресс, 1966. – 429 с.
180. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
181. Эмоциональное здоровье вашего ребенка [Текст] : пер. с англ. – М. : Авиценна: ЮНИТИ, 1996. – 400 с.
182. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Педагогика, 1985. – 176 с.
183. Юнг, К. Г. Психологические типы [Текст] / К. Г. Юнг. – СПб. : Ювента ; М. : Прогресс-Универс, 1995. – 716 с.
184. Юнг, К. Г. Аналитическая психология [Текст] / К. Г. Юнг. – СПб. : Кентавр, 1994. – 136 с.